



UNIVERSIDAD DE CUENCA

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

Departamento de Investigación y Postgrados.

Maestría en Educación y Desarrollo de Pensamiento

Título:

***“Pre-lectura en educación inicial desde el enfoque
Psicolingüístico”***

Trabajo de investigación previo a
la obtención del título de
Magister en Educación y
Desarrollo del Pensamiento.

Autora:

Lic. Karla Fabiola Romero Coronel

Directora:

Mgst. Gladys Jacqueline Verdugo Cárdenas.

Cuenca, Junio del 2014



RESUMEN

En nuestro medio no existe una metodología adecuada para guiar el proceso pre-lector, siendo este uno de los componentes básicos en educación Inicial, por cuanto establece en el niño experiencias, habilidades, destrezas y nociones con las que se deben contar como punto de partida; los restantes aprendizajes, en los posteriores años de educación; por ello, se ha percibido la necesidad de plantear una propuesta metodológica apropiada que oriente esta adquisición.

El presente trabajo pretende plantear una propuesta metodológica de enseñanza en educación Inicial, para lograr el apoderamiento lector y escritor en los infantes, desde los nuevos paradigmas de la Psicolingüística en la educación, compatible con la manera natural que el niño adquiere estos aprendizajes, con la activación de las operaciones cognitivas implicadas y el dominio del lenguaje mismo, los cuales evidenciarán grandes logros en los estudiantes; con estas consideraciones el profesor debe ser capaz de añadir creatividad en clase y partir de la utilización de métodos y procedimientos activos, tareas y estrategias, incorporados a la metodología de la enseñanza que propicie aprendizajes significativos, que permitan al niño enfrentar apropiadamente las exigencias en el proceso lector, partiendo de lo que éste sabe, sus vivencias, experiencias, intereses y necesidades.

La propuesta curricular en acción, requiere examinar la organización curricular, exige cambios en la concepción de la lectura y escritura; y, de la manera de considerar al niño del nivel inicial de educación.

Palabras Clave: Psicolingüística, Iniciación a la Lectura, Estrategias Pre-lectoras, Destrezas Cognitivas.



ABSTRACT

In our area there is no appropriate methodology to guide the pre - reading process, this being one of the basic components in Early Childhood Education, as it lays on the child experiences, skills and concepts with which they must have as a starting point; the remaining learning in the later years of education; therefore has perceived the need to establish an appropriate methodology to guide the acquisition proposal.

This work aims at presenting a methodological approach teaching in Early Education , to achieve empowerment reader and writer in infants from new paradigms in education Psycholinguistics , support the natural way that children acquire these learnings with the activation of the cognitive operations involved and the domain of language itself , which become apparent large student achievement ; these considerations the teacher should be able to add creativity in the classroom and from the use of active methods and procedures, tasks and strategies incorporated into the teaching methodology that fosters meaningful learning, enabling children to properly meet the demands in the reading process , based on what he knows , their lives, experiences , interests and needs . The proposed curriculum in action requires examining curricular organization requires changes in the concept of reading and writing; and, how to consider the child's initial level of education.

Keywords: Psycholinguistics, Introduction to the Reading Pre-reading Strategies, Cognitive Skills.



ÍNDICE

PORTADA	1
RESUMEN.....	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE	4
CLAÚSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL.....	9
CESIÓN DE DERECHOS	10
AGRADECIMIENTO	11
DEDICATORIA	12
INTRODUCCIÓN.....	13
CAPITULO I.....	16
GENERALIDADES DE LA EDUCACIÓN INICIAL	16
1.1. Educación Inicial.....	17
1.1.1. Importancia de la educación inicial.....	18
1.2. Educación Inicial en el Ecuador	21
1.2.1. Objetivos de Educación Inicial	23
1.3. Análisis de la Situación Actual.....	24
1.4.- Aprendizajes del Nivel Inicial.....	25
1.5. Factores Básicos en Educación Inicial.....	27
1.5.1. Planificación	27
1.5.2. Proceso	29
1.5.3. El Profesor	30
1.5.4. Ambiente.....	32
1.5.5. Estrategias.....	33
1.5.6. Recursos.....	34



1.6. Características del Niño de 4 - 5 Años de Edad	36
1.6.1. Áreas De Desarrollo.....	39
1.6.1.1. Área Intelectual o Cognitiva.....	40
1.6.2. Madurez Escolar, Aprestamiento y Funciones Básicas.	43
1.6.3. Intereses del Niño.....	45
CAPÍTULO II	47
LA ETAPA DE PRE-LECTURA ANALIZADA DESDE LOS POSTULADOS DE LA PSICOLINGÜÍSTICA	47
2.1. La psicolingüística.....	47
2.1.1. Antecedentes y definición	47
2.1.2. Objetos de estudio de la psicolingüística.....	49
2.1.2.1. La comprensión lingüística.....	50
2.1.2.2. La producción lingüística.....	53
2.1.3. Temas recurrentes de la psicolingüística: modularidad y autonomía	56
2.1.3.1. La modularidad	56
2.1.3.2. Autonomía / independencia	57
2.2. La etapa pre-lectora (4-6 años).....	58
2.2.1. La lectura: definición y características desde la psicolingüística	59
2.2.2. El aprendizaje de la lecto-escritura.....	62
2.2.3. Actividades de pre-lectura.....	67
2.3. Consideraciones de la Metodología Psicolingüística.....	68
2.4. Destrezas Intelectuales	71
2.4.1. Identificar	73
2.4.2. Predecir	74
2.4.3. Inferir	75
2.4.4. Comprender.....	75



CAPÍTULO III	77
METODOLOGÍA	77
3.1. Alcance de la investigación	77
3.2. Participantes.....	78
3.3. Técnicas.....	79
3.3.1. Bibliográfica documental	79
3.3.2. Test de diagnóstico	79
3.3.3. Actividades psicolingüísticas	80
3.3.4. Entrevista no estructurada	80
3.3.5. Instrumentos de Investigación.....	81
3.3.5.1. Test ITPA.....	81
3.3.5.2. Evaluación en Escalas por Criterios de Desempeño para evaluar destrezas pre-lectoras	83
3.4. Procedimiento	85
3.5. Recursos.....	88
3.5.1. Humanos:.....	88
3.5.2. Institucionales:	88
3.5.3. Materiales:	88
3.5.4. Económicos:	89
CAPÍTULO IV.....	90
PROPUESTA DE ACTIVIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS PARA MEJORAR EL NIVEL PRE-LECTOR.....	90
4.1. Antecedentes	91
4.2. Proceso	94
4.3. Relación de las Destrezas Intelectuales y las Estrategias Planteadas.	98
4.4. Estrategias.....	102



4.5. Actividades	115
4.6. Planificación de la propuesta.....	117
4.7 Productos.....	124
CAPÍTULO V:.....	130
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	130
5.1. Descripción del perfil	130
5.2. Resultados del Pre-test.....	131
5.2.1. Resultados del Pre-test ITPA por puntuaciones.....	131
5.2.2. Resultados del Pre-test ITPA por porcentajes.....	133
5.2.3. Resultados del Pre-test ITPA según edad psicolingüística	135
5.2.4. Resultados de destrezas lectoras antes de la intervención	136
5.3. Resultados del Pos-test	138
5.3.1. Resultados del Pos-test ITPA por puntuaciones	138
5.3.2. Resultados del Pos-test ITPA por porcentajes	139
5.3.3. Resultados del Pos-test ITPA según edad psicolingüística.....	141
5.3.4. Resultados de destrezas lectoras después de la intervención	143
5.4. Resultados comparativos del pre-test y el pos-test ITPA	144
5.4.1. Comparación de porcentajes	145
5.4.2. Comparación de edad psicolingüística	146
5.4.3. Comparación de destrezas lectoras antes y después	147
Conclusiones.....	150
Recomendaciones.....	153
BIBLIOGRAFIA BÁSICA.	154
Web grafía.	157
Anexos	159



Formatos o matrices de planificación curricular	159
Estrategias y Actividades	161



CLÁUSULA 1

CLAÚSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL.

Yo, Karla Fabiola Romero Coronel, autora de la tesis de maestría “Pre-lectura en educación inicial desde el enfoque Psicolingüístico”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, mayo de 2014

Karla Fabiola Romero Coronel

C.I: 0301336483



CLÁUSULA 2

CESIÓN DE DERECHOS

Yo, Karla Fabiola Romero Coronel, autora de la tesis de maestría “Pre-lectura en educación inicial desde el enfoque Psicolingüístico”, reconozco y acepto el derecho de la Universidad de Cuenca, en base al Art. 5 literal c) de su reglamento de Propiedad Intelectual, de publicar por cualquier medio conocido o por conocer, al ser este requisito para la obtención de mi título de Magister en Educación y Desarrollo del Pensamiento. El uso que la Universidad de Cuenca hiciere de este trabajo, no implicará afección alguna de mis derechos morales o patrimoniales como autora.

Cuenca, mayo de 2014

Karla Fabiola Romero Coronel

C.I: 0301336483



AGRADECIMIENTO

Al culminar mi trabajo investigativo, como deber ineludible dejo testimonio de mi más sincero agradecimiento.

A la Universidad de Cuenca por esta oportunidad de superación, al Máster Antonio Espinoza por la organización del Postgrado, de manera muy especial a la Máster. Jacqueline Verdugo quien supo orientar con su tiempo y conocimiento en este trabajo y ser partícipe de este proyecto.

A cada uno de los profesores de la maestría en Educación y desarrollo del Pensamiento de la Universidad de Cuenca principalmente a la Doctora Mónica Burbano de Lara, por la huella dejada al haber compartido con nosotros su sabiduría, sus aportes constituyen pilares básicos en esta investigación. .



DEDICATORIA

A ti mi pedacito de vida, Álvaro Iván eres mi más grande tesoro, mi eje, mi mundo.

A mi esposo, el calor de mi vida, por su comprensión, seguridad y afecto, a Dios, mi guía y compañía, a mis papis mi fuerza en el camino, a mis hermanos, el ánimo para culminar mi meta.

Karla Romero C.



INTRODUCCIÓN

Ante la carencia de metodologías propicias para la trasmisión adecuada de destrezas y nociones de la pre-lectura, advienen niños desmotivados, niños con problemas de aprendizaje y por consiguiente bajo rendimiento, pues se enseña pre-lectura en base a la simple repetición de vocales, y letras, sin su función comunicativa real, generando dificultades para el aprendizaje del proceso de lectoescritura posterior.

Si consideramos la gran influencia formativa que el nivel inicial tiene en la vida escolar de los niños, pues es la base sobre la cual se erigen los aprendizajes posteriores, se han expuesto en este trabajo las investigaciones teóricas y metodológicas como una alternativa adecuada que vincula el desarrollo de procesos intelectuales, afectivos y sociales contextualizados; pues “una parte importante del éxito del aprendizaje de la lectura en la educación general básica, depende del desarrollo cognitivo y psicolingüístico de los niños en los años anteriores al ingreso al primer año básico”. (Bravo, 8)

El presente trabajo investigativo aborda diferentes temas y cambios conceptuales, que busca enfatizar lo que diría Emilia Ferreiro “Leer para Aprender”. Con el fin de comprender cómo se encuentra estructurada la Educación Inicial. En el primer capítulo analizaremos su organización curricular, su importancia; además, se ha tomado en cuenta, características del niño en este nivel, detallando las áreas de su desarrollo en Pre – básica.



Desde muy corta edad las niñas y los niños manifiestan iniciativas por aprender los códigos escritos, y muchos aprenden a leer y a escribir de manera natural, en tal sentido, el segundo capítulo aborda la temática en relación al proceso Pre-lector enfocado desde las perspectivas psicolingüísticas y cognitivas, las funciones lectoras y cómo abarca dicho proceso el enfoque Psicolingüístico, una opción que toma en cuenta la destreza para decodificar los símbolos escritos, además de los procesos mentales que son aplicados para penetrar en el significado, interpretar, valorar y luego utilizar para su desarrollo personal y espiritual.

Como tercer capítulo se presenta la metodología a ser aplicada durante la presente investigación, en tal sentido se hace una descripción del tipo de investigación que se ha desarrollado, los participantes involucrados, los instrumentos y técnicas empleados, así como el proceso que se debió ejecutar para llevar a buen fin el presente trabajo de maestría.

El cuarto capítulo, apartado medular de la investigación, comprende cada una de las estrategias y actividades que se desarrollaron a manera de propuesta de intervención en la institución educativa. Vale aclarar que estas actividades y estrategias fueron diseñadas obedeciendo a los postulados de la teoría psicolingüística, es decir, considerando las particularidades cognitivas y psicológicas de los niños en etapa pre-operacional (4-5 años), y concebidas como un instrumento para fortalecer y potencializar las competencias pre-lectoras y lectoras de los niños participantes.

En el quinto capítulo se procede a desarrollar el análisis de los resultados derivados de la aplicación del Test de Illinois de habilidades psicolingüísticas, evidenciándose



que la aplicación de la propuesta de intervención entre los niños participantes devino en el mejoramiento significativo en algunas dimensiones cognitivas y en ciertas habilidades psicolingüísticas que habían recibido un puntaje mediano o bajo. Los resultados fueron discutidos y confrontados con la información bibliográfica y lincográfica recopilada en el apartado teórico de la investigación y producto de esta triangulación (resultados, teoría y reflexión propia de la investigadora) se llegaron a significativas conclusiones, expuestas a su vez, en el apartado correspondiente



CAPITULO I

GENERALIDADES DE LA EDUCACIÓN INICIAL

“El futuro de los niños es siempre hoy, mañana será tarde”

Miguel Miró

La Educación Ecuatoriana concibe a los educandos como seres bio-psico-sociales, únicos e irrepetibles y los ubica como actores centrales del proceso de enseñanza aprendizaje, en la que se prioriza sus necesidades, potencialidades e intereses; se considera el nivel de desarrollo, edad, características de personalidad, ritmos, estilos de aprender, contexto cultural, atendiendo a la diversidad en todas sus manifestaciones, respondiendo a criterios de inclusión en igualdad de oportunidades. (Ministerio de Educación, *Currículo*, 11).

La educación inicial pretende brindar un desarrollo integral en los aspectos cognitivos, psicomotrices, físicos y afectivos, interrelacionados entre sí, donde el entorno natural y cultural es el escenario principal. Es prioritario promover oportunidades aprendizaje que motiven la exploración en ambientes ricos y diversos, cálidos y afectivos, con interacciones positivas, es decir en un contexto de bienestar.

Para Tierno “la niñez temprana es de vital importancia para la salud mental del adulto, pues condiciona el camino que el niño deberá recorrer hacia la madurez”



(52). Es la etapa de la vida en donde se produce el aprendizaje con mayor facilidad, se desarrollan las actitudes, se forman los modelos y su bagaje personal entra en juego con el entorno de manera interactiva.

Las primeras etapas de la infancia son las más importantes para el desarrollo del ser humano, se debe a la gran capacidad que en estos momentos tiene el cerebro humano (plasticidad cerebral) para asimilar la información de su entorno.

El desarrollo integral de los estudiantes, es el propósito fundamental en el nivel inicial para formar seres humanos autónomos, con pensamiento crítico, creativos, independientes, seguros de sí mismos y con habilidades de trabajo en equipo, requiriéndose para ello una correcta nutrición, ambientes afectivos y culturales ricos, experiencias sensoriales oportunas y pertinentes, el desarrollo de sus habilidades de desplazamiento, las relaciones con otros seres humanos y con su entorno, y la calidad de la mediación humana.

Una mala educación inicial convencional o no convencional, puede lesionar seriamente a los niños y sus familias, tanto en sus posibilidades presentes como futuras, por lo que no se trata de desarrollarla de cualquier manera, sino salvaguardando niveles de calidad básicos para asegurar la inversión. (Peralta, 193)

1.1. Educación Inicial

Es un nivel escolarizado en el sentido de que los aprendizajes son intencionados, buscan un fin. El nivel inicial presenta características propias en las estrategias



escolares que se diferencian notablemente de los niveles posteriores y que la convierten en el pedestal educativo sobre el cual se erigen los aprendizajes sistemáticos de la escuela elemental.

La educación formal es una de las principales formas de preparar a los niños para ser miembros competentes de la sociedad y acreditar la capacidad del individuo para un trabajo más estimulante; por lo tanto, el papel que ejerce la escuela es fundamental, puesto que, la manera que el niño tiene para aprehender del medio y comprender todo cuanto ocurra a su alrededor, es decir, su forma de aprovechar lo que la sociedad le ofrece, será reflejo de cómo se haya educado al niño, del sistema de enseñanza y de si nosotros como docentes aprovechamos los instrumentos de conocimiento y las operaciones intelectuales a desarrollar en el niño, quien, con las estrategias apropiadas, logrará prepararse y solucionar problemas a los que se enfrente.

Los primeros años de vida de los seres humanos son fundamentales, pues constituyen la base para un correcto desarrollo intelectual; por ello, el cuidado adecuado, las experiencias educativas intencionalmente organizadas, oportunas, frecuentes y variadas que se ofrecen al infante, tienen un poder incalculable en favor del desarrollo de instrumentos, operaciones y habilidades intelectuales.

1.1.1. Importancia de la educación inicial

La importancia de la educación inicial encuentra sus fundamentos teóricos y científicos en los siguientes aportes:



- Sigmund Freud, quien sostenía que las tendencias infantiles –fruto de la experiencia– se convierten en rasgos permanentes de la personalidad del adulto (12).
- Garza y Romero, señalan que la atención a la educación inicial, tiene una gran importancia, en razón que son los primeros años en la vida de los individuos los que adquieren mayor repercusión para su desarrollo futuro, pues es en este tiempo cuando se adquieren habilidades básicas, pautas de comportamiento y valores (7).
- Eduardo Orejuela, por su parte, afirma que hasta los cuatro primeros años de edad se forma el 60% de la personalidad, con las adquisiciones y procesos psíquicos de lenguaje, locomoción, atención, etc.; hasta los ocho años, se configura el 20% más, gracias a la influencia de la familia y básicamente de la escuela y el 20% restante se estructurará mientras dure la vida del individuo.
- Se confirma que las experiencias infantiles positivas, estimulan y fomentan el pensamiento, la confianza en sí mismo y la autonomía; por lo contrario, en los primeros años –antes de que se concluya la formación del yo - si la vida del individuo se ve afectada mayormente por situaciones negativas se producirá un daño en la autoestima que es difícil de restaurar, sin el apoyo profesional adecuado (Portilla, 7).
- El 80% de las capacidades de aprendizaje se desarrollan antes de los 4 años y propician mayor seguridad y autonomía.



- Una educación inicial, además, permite detectar a tiempo y canalizar adecuadamente las alteraciones que se pueden presentar en el proceso de desarrollo.
- Durante sus primeros cinco años de vida el cerebro está desarrollando su "alambrado", y del estímulo que se brinde al niño depende el desarrollo de su audición, vista, olfato, destrezas sociales y salud física y mentales más, estudios demuestran que ese período determinará hasta su futuro económico, según la Organización Mundial de la Salud (OMS).
- Según la OMS, cada año más de 200 millones de niños y niñas menores de cinco años de edad fallan, no alcanzando su máximo desarrollo cognitivo y social y "muchos que sufren los adultos, como problemas de salud mental, obesidad, cardiopatías, delincuencia, y una deficiente alfabetización y destreza numérica pueden tener su origen en la primera infancia" (EFE, párr. 6), advierte la organización.
- La gran plasticidad cerebral del niño hasta cinco años, puesto que se desarrolla hasta las dos terceras partes del potencial neuronal, siempre que se cuente con las experiencias apropiadas, significativas y oportunas (Portilla, 7).
- La cantidad y calidad de estímulos que les llega a las niñas y niños son decisivos en el desarrollo funcional de su cerebro y en la creación de



autopistas neuronales permanentes, las que se pueden construir en forma privilegiada e intensamente.

1.2. Educación Inicial en el Ecuador

En nuestro país “la Educación Inicial Constituye la primera etapa del nivel educativo. Está dirigida a niños y niñas menores de cinco años y la finalidad primordial es contribuir a su desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral” (Huiracocha, 5).

En el reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural según su artículo 27, el Sistema Nacional de Educación tiene tres niveles: Inicial, Básica y Bachillerato.

El Nivel Inicial se divide en dos (2) subniveles:

1. Inicial 1, que no es escolarizado y comprende infantes de hasta tres (3) años de edad; e,
 2. Inicial 2, que comprende infantes de tres (3) tres a cinco (5) años de edad.
- (9)

Según su Marco legal la Educación Inicial se rige por:

- La Constitución de la República del Ecuador (2008), en su artículo 26 estipula que la educación es derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber inexcusable del Estado y, en su artículo 344 reconoce por primera vez en el país a la Educación Inicial como parte del sistema educativo nacional.



- (...) la Carta Magna indica que el Sistema Nacional de Educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades, según lo estipulado en el segundo inciso del artículo 343.
- El Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017, plantea las “políticas de la primera infancia para el desarrollo integral como una prioridad de la política pública (...)
- La Estrategia Nacional Intersectorial de Primera Infancia, considera como objetivo consolidar un modelo integral e intersectorial de atención a la primera infancia con enfoque territorial, intercultural y de género (...).
- La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) garantiza el derecho a la educación y determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad (...)
- (...) en el artículo 40 de la LOEI se define al nivel de Educación Inicial como el proceso de acompañamiento al desarrollo integral que considera los aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños desde los tres años hasta los cinco años de edad.
- El Código de la Niñez y Adolescencia (2003) establece en el artículo 37 numeral 4 que el Estado debe garantizar el acceso efectivo a la educación inicial de cero



a cinco años, para lo cual se desarrollarán programas y proyectos flexibles y abiertos, adecuados a las necesidades culturales de los educandos. (Ministerio de Educación del Ecuador, 4-6)

En cuanto a su organización, la educación inicial presta atención a niños menores de 5 años de edad; existe un nivel o ciclo organizado en educación inicial, para niños de 3 a 4 y de 4 a 5 años de edad.

Sus modalidades son formas de atención que responderán a los requerimientos de las niñas, niños y sus familias; se enfoca en el contexto cultural, valores, saberes y prácticas de crianza que se construyen desde la cotidianidad, basado en el marco de los Derechos.

Las modalidades validadas por el MIES y ME han sido creadas para atender las diversas necesidades de las familias y comunidades. Existe variedad de modalidades de atención del nivel inicial, adscritos al Ministerio de Inclusión Económica y Social y del Ministerio de Educación que buscan fortalecer el desarrollo integral y la educación inicial de niños/as menores de 5 años de edad. (Comité, 3)

1.2.1. Objetivos de Educación Inicial

- Estimular el desarrollo armónico de la personalidad del niño, integrando los aspectos neuropsicológicos, mental y social.



- Favorecer la expresión individual en las actividades dinámicas, artísticas, de lenguaje, de observación y de comprensión.
- Estimular la socialización del niño en su triple aspecto de comunicación, colaboración y sociabilidad.
- Ayudarle en la adquisición de valores morales, éticos y religiosos.
- Crear a su alrededor un entorno rico en estímulos que favorezca el desarrollo evolutivo de conductas y actividades. (Farré, 74)

1.3. Análisis de la Situación Actual

Por lo anteriormente expuesto la educación en el nivel inicial, si bien apunta a un óptimo desarrollo Socio-afectivo, Psicomotriz, y Cognitivo a fin de conseguir la formación integral y armónica del niño; en la realidad, no se observa que se cumpla totalmente con ese cometido. Los centros educativos, al pretender brindar a los padres una opción libre a la distribución de su tiempo, entre su vida profesional y familiar, muchas veces, permiten que la educación no se la comparta entre la institución educativa y la familia como debería darse, sino que dicha responsabilidad se la delega, exclusivamente al centro educativo, haciéndolo responsable entonces, de la formación del niño.

Actualmente, el Ecuador ha avanzado significativamente en cuanto a evolución conceptual, incremento de cobertura y mejoramiento de la calidad de los servicios de desarrollo integral infantil. De instituciones que priorizan únicamente el cuidado diario de niños y niñas, menores de 5 años ha evolucionado a la ejecución de programas que procuran el desarrollo integral, que brindan, la orientación con un



currículo y estándares de calidad consensuadas, apoyados por la participación comprometida de familias.

Pero la calidad de la educación inicial depende de diversos factores asociados a los servicios de atención, entre los cuales están los estándares de calidad, el currículo aplicado y la preparación y desempeño de los educadores, la eficiencia de la gestión, pertinencia de los recursos didácticos y de la concepción que se tenga de los educandos, (la tradicional los considera únicamente como objetos de protección y de cuidado; la moderna, los concibe como sujetos de sus aprendizajes, de su desarrollo integral), y el apoyo que se tenga de la familia, comunidad y gobierno.

Hoy en día, el Currículo de Educación Inicial (Ministerio de Educación del Ecuador) contempla la interculturalidad y presenta nuevas propuestas con criterios de calidad y equidad en igualdad de oportunidades de aprendizaje, a la vez que recoge los elementos sustanciales de las experiencias curriculares.

Si se asume la hipótesis de la importancia central que tiene para el desarrollo cognitivo la educación temprana, admitiremos la necesidad de optar por estrategias que posibiliten una selección y formación inicial rigurosa de los niños, así como dar la posibilidad de evolución y puesta al día profesional.

1.4.- Aprendizajes del Nivel Inicial

Los diversos aprendizajes que adquiere un niño sobre todo en esta fase, modifican los circuitos nerviosos y ejercitan las funciones mentales, ligadas a la percepción, al desempeño, al pensamiento y a la planeación.



La información del entorno llega al centro cerebral de procesamiento infantil por medio de los sentidos y de sus prolongaciones nerviosas: así los canales aferentes de la información externa están conformados por los sentidos, los nervios y las neuronas del sujeto. En cambio, el sistema nervioso constituye la red eferente que, desde el centro de procesamiento, transmite las órdenes para los comportamientos respuesta. (Maridueña, 72).

Desde el momento en el que se entrelazan esas dos redes en el centro cerebral de interpretación, el infante en formación está en capacidad de aprender en forma espontánea no intencional.

En cambio, los aprendizajes buscados y queridos implican el uso combinado de varias modalidades sensoriales y el ejercicio de las funciones mentales superiores, gracias a lo cual el sujeto será consciente y se dará cuenta de sus aprendizajes, y podrá reflexionar sobre el proceso mismo por el que los adquiere.

Entonces, ¿qué necesita el niño de inicial aprender? Se busca que el niño desarrolle habilidades y destrezas cognitivas, lingüísticas, sociales, de psicomotricidad y de autoayuda. En tal sentido:

No podemos reducir el niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, una mano que aprieta con torpeza el lápiz sobre el papel (...) detrás hay un sujeto que piensa y trata de incorporar sus propios saberes, representar la lengua que es la escritura. (Ferreiro, 7)



El estudio del lenguaje sigue siendo uno de los temas relevantes al interior del aprendizaje en educación inicial; se le otorga la importancia entre los aprendizajes básicos sobre los cuales se construirán todas las enseñanzas posteriores.

1.5. Factores Básicos en Educación Inicial.

Las Piezas principales y de imprescindible valor en la educación, pero sobre todo en el nivel inicial, son las siguientes:

- Planificación
- Proceso
- Profesor
- Estrategias
- Ambiente
- Recursos

1.5.1. Planificación

La planificación escolar es un proceso mental didáctico y constante, que permite al docente encaminar su actuar y organizar situaciones de aprendizaje que el niño designa de acuerdo a sus intereses necesidades y realidades. Pues “es un proceso organizado e interconectado de elementos y procesos curriculares, que orientan al educador” (Huiracocha, 54).

Frecuentemente la planificación no es solamente la acción de escribir, explicita el deseo de todo educador de que su tarea sea organizada y científica, para anticipar sucesos y prever resultados, incluyendo la evaluación del proceso. Esto requiere de



un profesor competente que valore, proporcione y diseñe actividades adecuadas para situaciones de aprendizaje concretas.

En los primeros años de escolaridad el proceso de planificación se hará en grupo, en voz alta, los niños guiados por el profesor irán generando diversas ideas sobre actividades, experiencias, luego se definirán objetivos y se organizarán los aprendizajes. Mientras se crea oportuno el profesor puede ir anotando ideas, datos, o palabras claves en la pizarra.

La planificación debe presentar los siguientes componentes o elementos contemplados en el Currículo de Educación Inicial:

- Objetivos del subnivel: Orientan las expectativas de aprendizaje que se requieren alcanzar en cada subnivel educativo, a partir de estos se derivan los objetivos de aprendizaje.
- Objetos de aprendizaje: Son enunciados del logro de destrezas que se desea alcanzar en un periodo determinado.
- Destrezas: Se encuentran gradadas y “responderán a las potencialidades individuales de los niños, respetando sus características de desarrollo evolutivo y atendiendo a la diversidad cultural” (Ministerio de Educación, 15).
- Experiencias de aprendizaje: “Actividades vivenciales que ejecutan las niñas y los niños en un tiempo y espacio, con herramientas, recursos y metodología determinados” (Ministerio de Educación, 44).



Ahora, apoyándonos en lo que propone el *Currículo de Educación Integral 2013*, el aprender a planificar experiencias de aprendizaje, nos ayudará a organizar el trabajo pedagógico alrededor de las 3 dimensiones de desarrollo de las niñas y los niños, permitirá decidir por adelantado los objetivos y objetos de aprendizaje adaptados al contexto cultural, podremos partir del nivel de desarrollo real en el que se encuentran las niñas y los niños de cada uno de nuestros centros o unidades de atención.

1.5.2. Proceso

Todo proceso educativo debe tener como punto de partida el niño mismo. Sus intereses y necesidades en procura de lograr cambios significativos en el ser humano que trascienda al contexto y obtenga productos.

El papel de la educación inicial es adecuar la manera para acceder a conocimientos apropiados en forma óptima, donde se cumplen objetivos en las áreas social, intelectual, afectiva y motora, íntimamente relacionados con la preparación del niño para su escolaridad regular. La importancia que aquí se dé a la iniciación de la lectura y escritura constituirán cimientos para futuros aprendizajes.

Introducir al niño en la pre-lectura y escritura implica que el docente conozca el proceso adecuado en este ámbito, y considere las experiencias en el hogar, diferencias individuales, culturales y los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, a fin de tomar una decisión pedagógica al respecto y posibiliten una educación integral basada en el juego, la exploración, experimentación y creación o producción. Por



ello se recomienda que el proceso dentro del nivel siga el lineamiento metodológico del juego de trabajo y organización de experiencias de aprendizaje.

1.5.3. El Profesor

Bigas destaca la importancia del docente dentro del proceso educativo, señalándolo como:

Responsable de la planificación, organización y evaluación de las distintas actividades que se desarrollan en el aula y de crear las condiciones favorables para posibilitar el aprendizaje. Constantemente debe tomar decisiones sobre aquello previsto y sobre lo imprevisto que surge en el aula. (Bigas, 195).

Tebar califica al profesor en su perfil del profesor mediador como “La pieza clave de todo el sistema educativo” (18). Agrega que es el elemento intermedio que hay entre el alumno y el mundo que lo rodea ayudando a que este mundo sea más claro, organizado, ordenado, todo con finalidad educativa. De esta forma el profesor o mediador ofrece al niño experiencias de aprendizaje que le serán significativos y trascendentes (18).

En este nivel educativo, el docente debe ser coherente con el proceso de enseñanza adecuado y permitir que el niño explore, juegue, experimente y cree, debe asumir un rol de mediador del desarrollo y aprendizaje que le permita potenciar las capacidades de los niños.



La forma más importante de mediación es hablar con los niños, utilizar el lenguaje para tender puentes entre lo que los niños saben y lo que el docente espera que aprendan.

La experiencia de aprendizaje mediado se define “como la calidad de la interacción del ser humano con su ambiente, la experiencia de aprendizaje mediado es mucho más que un simple modelo pedagógico, conlleva la explicación de los procesos cognoscitivos como subproducto de la transmisión cultural” (Feurestein, 8).

La prevención de dificultades posteriores con la lectura requiere asegurar que las familias y las situaciones de cuidado grupal de niños pequeños, ofrezcan experiencias y apoyo que posibiliten los logros de lenguaje y alfabetización, se sugiere entonces: pasar tiempo conversando individualmente con los niños pequeños; leer libros con los niños; proveer utensilios para escribir; apoyar el juego dramático que incorpora actividades de alfabetización; demostrar los usos de la alfabetización; y mantener un ambiente feliz y divertido respecto a las actividades de alfabetización.

Ser profesor o profesora hoy en día, implica no sólo dominar la materia que imparte o la didáctica de sus clases, sino comprender, desde el contexto de los

PERFIL DEL DOCENTE

- Ser maestr@ de vocación, docente de corazón.
 - Tener actitud de asombro.
 - Su mejor aliada debe ser la creatividad.
 - Cultivar habilidades y destrezas.
 - Descubrir las potencialidades del niño.
 - Conocer el desarrollo evolutivo del niño@.
 - Detectar problemas y brindarle la atención que requiere.
 - Poseer conocimientos psicopedagógicos y actualizarlos.
 - Planificar actividades que respondan a las necesidades de los niño@s y evaluarlas.
- (Rodal 2014)



estudiantes, sus necesidades, experiencias, intereses a fin de entender y dominar el entorno sociocultural del niño, la escuela y la comunidad, así como la metodología científica para el análisis y comprensión de su propia práctica.

1.5.4. Ambiente

El ambiente del salón de clase es importante, dado que este es el sitio en que se llevan a cabo la mayoría de las actividades que se realizan; por esto, es fundamental que éste favorezca la estimulación en las áreas del desarrollo integral (socioafectiva, sicomotora y cognitiva-lingüística) del educando (Medina, 68).

La disposición de los elementos en la clase debe de estar dirigida a crear unos espacios que motiven y procuren la iniciación en la actividad, que favorezcan el encuentro entre las niñas y niños y el educador, un espacio que sea relajante y tranquilo, un espacio educativo. No existe una organización espacial que podamos tener como modelo; es cada educador el que tiene que buscar los modelos más adecuados a sus condiciones materiales y a las características de su grupo. Por otra parte, la distribución espacial es algo dinámico, modificándose a medida que el grupo, niñas y niños y los adultos lo consideran necesario.

La decoración es un aspecto muy importante por considerar; asimismo, los murales y el material para colocar en las paredes, deben ubicarse al alcance de las miradas de los niños.

El centro de lenguaje es un área que con su biblioteca, letreros, etc. debe estar presente en las aulas preescolares, principalmente en aula de pre-básica, puesto



que es una necesidad en el niño la de poder expresarse y comprender la codificación del mundo que lo rodea y en este espacio, se le brindará la posibilidad de acceder a ello propiciando la oportunidad para que el infante dialogue, dibuje, escriba y lea, libre y espontáneamente, es decir que juegue con el lenguaje.

En condiciones ideales, en este espacio se ubican libros de cuentos, de conceptos, de poesías, de rimas y libros elaborados por los mismos niños y niñas, títeres, láminas, etiquetas, grabadora, audífonos, entre otros materiales que incentiven el desarrollo de la expresión oral y escrita.

Es de vital importancia el ambiente positivo, definiendo a éste como “el ofrecimiento de un clima favorable para los aprendizajes, donde debe existir respeto, cariño y sentido del humor, donde los niños estén libres de tensiones y entretenidos con las actividades que se les propongan” (El Comercio, 10).

1.5.5. Estrategias

Las actividades a realizar con el niño han de respetar y adecuarse al proceso y ritmo de su desarrollo, graduándose de acuerdo a la secuencia con que aparecen las diferentes necesidades, intereses y habilidades; esto ha de hacerse respetando también las diferencias individuales y estilos personales que muestran los niños de una misma edad; además estas actividades deben guardar relación con las diferentes áreas en que se divide el desarrollo: física, psicomotora, cognitiva, socioemocional y de lenguaje.

Podemos señalar algunas estrategias de mucho apoyo para este nivel:



- Juegos de observación, conversación, incremento de vocabulario, elocución (vocalizar, pronunciar), juegos de invención, de poesía lúdica.
- Activar los conocimientos previos en relación al aprendizaje, contenido y situación.
- Usar organizadores gráficos que faciliten la comprensión.
- Descubrir el significado de gráficos, palabras, hechos.
- Juego de rincones.

1.5.6. Recursos

El material adecuado favorece el aprendizaje, ayudando a pensar, incitando la imaginación y creación, ejercitando la manipulación y construcción y propiciando la elaboración de relaciones operatorias y el enriquecimiento del vocabulario.

Los pequeños, por sus características, muestran gran interés por leer y escribir, por esto es necesario brindarles la oportunidad en el centro infantil que lo pueda realizar libremente. En esta área, el rol del educador es muy importante, dado que no se trata de aplicar un método de lecto-escritura, sino más bien de guiar y estimular los intereses y necesidades que los niños tengan al respecto.

Algunos de los materiales recomendados para esta área son, tarjetas con los nombres de todos los niños del aula, etiquetas en español de productos alimenticios familiares para el niño, palabras que ellos deseen conocer, moldes de letras, letras de diferente textura, crayolas, lápices de color, lápices de grafito, hojas blancas, papel construcción, tijeras (para zurdos y derechos), goma, engrapadora y otros materiales que se



consideren pertinentes; y por supuesto, los de interés para el grupo.
(Medina, 2011)

1.5.6.1. Características de los Materiales

En razón de que van a ser manipulados por niños pequeños, será necesario que dichos materiales cumplan las siguientes características:

- Higiénicos
- No tóxicos
- No peligrosos
- Polivalentes
- Adaptables a las características psicoevolutivas de los niños y niñas
- Fomentadores de la creatividad
- Ser estimulantes, limpios, acogedores y debidamente ordenados.
- Permitir su utilización para actividades de diversos tipos.
- Favorecer la autonomía y atención a la diversidad.
- Favorecer al máximo el grado de interacción entre las niñas o los niños y el educador.
- Tener en cuenta las características psicoevolutivas de las niñas o los niños.
- Tener presente las características y gustos de las niñas o los niños.
- Flexibilidad a la hora de utilizar los espacios de la Escuela de Educación Infantil en general y los del aula en particular.



1.6. Características del Niño de 4 - 5 Años de Edad

El centro de todo proceso educativo lo constituye el niño; entre las múltiples razones para desarrollar esta propuesta para el desarrollo de nociones pre-lectoras, además de las anteriormente expuestas, destacamos, que la importancia de los primeros años de educación en el niño pone los cimientos para un desarrollo armónico. Se trata de un periodo marcado por un rápido crecimiento y cambios tanto físicos como intelectuales, la educación que el infante reciba proporciona una valiosa experiencia y preparación para la transición a la escolarización a nivel de educación básica, constituyéndose en una etapa en la que si se proporciona las verdaderas herramientas del conocimiento útiles para aprehender evitará muchos problemas escolares y por tanto en el fracaso escolar.

Como apunta Olilla, el crecimiento cognitivo está estrechamente relacionado con las etapas de desarrollo. Puesto que los niños con los que se trabajará en la presente investigación están entre los 4-5 años de edad, resulta fundamental el realizar un acercamiento teórico a esta etapa y señalar cuáles son las características cognitivas propias de este estadio y determinar su relación con la posibilidad de establecer propuestas de pre-lectura.

En base a lo dicho, habrá que recordar que los niños de 4 a 5 años están en el estadio preoperatorio, una etapa en que el pensamiento es semilógico. El estadio preoperacional, que tiene lugar aproximadamente desde los 2 hasta los 7 años, refleja un claro progreso sobre el estadio precedente de inteligencia sensoriomotora. Siguiendo los aportes de Wiener y Dulcan en su *Tratado de psiquiatría de la infancia y la adolescencia*, se procede a detallar los dos sub-estadios incluidos, a su vez, en esta etapa del desarrollo:



1. *El subestadio de actividad simbólica y juego de simulación:* El cual se extiende entre los 2 y los 4 años. En este subestadio se desarrollan el pensamiento simbólico y la representación. La importancia del lenguaje aumenta a medida que el niño aprende a distinguir entre los objetos reales y las etiquetas utilizadas para representarlos. A su vez, adquiere de manera gradual la capacidad de razonar simbólicamente y no sólo de manera motora. No obstante, pese a estos claros avances cognitivos, se mantienen notorias. Por ejemplo, los juicios del niño todavía están dominados por sus percepciones de acontecimientos, objetos y experiencias. En tal caso, cabe suponer que los niños con los que se trabajará, tanto en el test como en la propuesta de intervención, ya habrán “superado” este subestadio, por lo que el conocimiento de sus particularidades podría servir para identificar teóricamente ciertas limitaciones encontradas.
2. *El subestadio de descentramiento:* El cual transcurre entre los 4 y 7 años, momento en que comienza a producirse una acomodación creciente a la realidad. Ello se da por la paulatina y mayor integración social del niño. Lo interesante de este subestadio es que el niño, a partir del empleo del lenguaje descubre la oposición que puede darse entre lo que él y lo que piensan sus compañeros (Wiener y Dulcan 21-22).

Como puede observarse, ambos procesos tienen como trasfondo el apareamiento del lenguaje, esto es, “la capacidad para pensar y comunicarse por medio de palabras que representan objetos y acontecimientos” (Phillip Rice, 198). Una capacidad que, como se ha venido señalando constantemente, es alcanzada con relativa facilidad por parte de los niños. Es como si existiese una natural condición



en los seres humanos para este logro, pues como nos recuerda Woolfolk: “entre los dos y los cuatro años de edad, la mayoría de los niños aumentan su vocabulario desde aproximadamente 200 palabras hasta las 2.000 palabras (33)

Ahora, el aparecimiento y consolidación del lenguaje en el estadio preoperacional es fundamental para el desarrollo cognoscitivo del niño, pues como señala la misma Woolfolk anteriormente citada, otorga al individuo un instrumento por medio del cual expresar ideas y formular preguntas, “así como para concebir las categorías y los conceptos del pensamiento, y los vínculos entre pasado y futuro” (36). De ahí la importancia educativa que tiene el establecer propuestas de intervención que potencialicen dicha capacidad humana.

Coincidente con esta apreciación, de Villiers & de Villiers agregan:

La aparición del lenguaje es sumamente interesante, ya que refleja lo que el niño sabe. Es más, una vez iniciado, incrementa o al menos refina dicho conocimiento. El lenguaje nos proporciona como una a modo de ventana a través de la cual podemos observar las capacidades mentales del niño: al estudiar cómo habla éste nos formamos una cierta idea acerca de lo que conoce. (10)

Pero cuáles son las habilidades y destrezas del niño que, conjuntamente con el lenguaje, comienzan a aparecer y que contribuyen a que la adquisición del lenguaje sea una posibilidad. El profesor Bravo en *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar* hace un recuento de alguna de ellas cuando apunta:

En la medida que madura el sistema nervioso y se desarrolla la interacción entre los niños y su ambiente, éstos perciben y reconocen el lenguaje, aprenden a escuchar



oralmente, a abstraer y establecer relaciones verbales, a hacer comparaciones más abstractas, a establecer categorías, a retener y a recordar la información más compleja, etc. Cada uno de estos procesos es resultado de una lenta maduración y aprendizaje que se prolonga durante la etapa preescolar y los años iniciales de la educación básica. Ellos son los procesos cognitivos y verbales necesarios para el aprendizaje de la lectura. (105)

Hay que destacar un punto clave que ha sido una constante durante toda la investigación teórica y que es uno de los aspectos que comparten todas las aproximaciones hechas desde la psicolingüística al lenguaje; esto es, la condición de maduración cognitiva y verbal que deben poseer los niños para avanzar en el aprendizaje del lenguaje. Así queda sugerido en la cita anterior.

1.6.1. Áreas De Desarrollo

Con el objeto de propiciar desarrollo global y armónico, que básicamente tenga en cuenta las necesidades reales del niño, en esta etapa pre-operacional se ha evidenciado las siguientes áreas de desarrollo (Farré, 129)

- Intelectual
- Lenguaje
- Psicomotricidad
- Socialización



1.6.1.1. Área Intelectual o Cognitiva

Entendemos a la cognición como el acto de pensar, la capacidad de recordar, ver u oír semejanzas y diferencias y establecer relaciones entre ideas y cosas. La cognición tiene un importante lugar dentro del niño, pudiéndosela medir en términos de lo que el niño dice o hace.

La lucha laboral es tal que debemos comenzar temprano a formar las competencias de nuestros niños; demostrará dominar mejor al existir talento fundamentándose en la creatividad.

Algunas características en esta área son: “gran fantasía e imaginación, omnipotencia mágica, finalismo, animismo, sincretismo, imposibilidad de disociar las partes que componen un todo), realismo infantil; progresivamente el pensamiento se va haciendo más lógico” (Secadas, 12).

La adquisición del lenguaje y de las ideas permite al niño formar su propia visión del mundo, desarrollar su capacidad para utilizar símbolos en pensamientos y acciones y comenzar a manejar nociones; las principales características del desarrollo cognitivo en esta etapa son:

- Desarrollo de la función simbólica o representación mental de los objetos.
- Compresión progresiva de identidades.
- Comprensión de funciones.



1.6.1.2. Área Motriz

Esta área se relaciona con los movimientos coordinados de los músculos del cuerpo. Los movimientos de los músculos grandes, generalmente se conocen como actividades motrices gruesas; por ejemplo sentarse, caminar, etc. “El desarrollo del área motor gruesa va progresando en el niño de acuerdo con el nivel neurológico alcanzado. En cambio los movimientos de los músculos o partes pequeñas del cuerpo se conocen como actividades motrices finas, como pintar, punzar” (Condemarín, 74).

En el Pensamiento Nocional, que es inseparable de la acción, el niño va descubriendo las tareas que puede realizar con su propio cuerpo, va descubriendo nuevas posibilidades de movimiento en relación con el espacio y los objetos, al mismo tiempo que va experimentando nuevas sensaciones con los sentidos y tomando conciencia gradualmente de su propia imagen y del medio que le rodea.

1.6.1.3. Área de lenguaje

Nos referimos a toda forma de comunicación visible y audible, ya sean estos, gestos, movimientos, vocalización, donde influyen la imitación y comprensión de lo que expresan otras personas, dependiente en su mayor parte del desarrollo cultural del medio ambiente y su influencia sobre el individuo, depende además del estado de las estructuras corticales y sensorias motrices.

El niño empieza a comunicarse y expresar verbalmente sus ideas con suficiente claridad, cada vez tendremos menos dificultades para entender lo que habla;



además deja entrever una madurez lingüística más aceptable; aparecen estructuras gramaticales correctamente organizadas y construcciones originales que demuestran una gran capacidad para asimilar y generalizar; el niño irá descubriendo otros medios de comunicación, además del lenguaje, como el gesto, la expresión plástica, la música, etc.

1.6.1.4. Socialización

Esta área abarca las variadas y múltiples reacciones personales de la niña y niño ante la cultura social del medio en el que vive, es decir, el ambiente en el que crece.

El desarrollo del lenguaje y de los hábitos se da básicamente a través de las primeras experiencias de socialización del niño, donde él, en procura de participación en el grupo, sobre todo, con el afán de insertarse en el juego, se va integrando al grupo.

Se va consolidando el sentido de la autonomía; pues, la capacidad para expresar sus necesidades y pensamientos lo hace más independiente y empieza a diferenciar más claramente el mundo. Su conflicto básico es el de la iniciativa para llevar a cabo sus actividades, versus la culpa, por lo que quieren hacer. Aprendiéndolo a equilibrar el sentido de la responsabilidad, al final de esta etapa, empiezan a establecerse relaciones de amistad verdadera y relaciones fundamentales con sus padres.

El niño absorbe valores y actitudes de la cultura en la que se lo educa, se va identificando con otras personas, generalmente con el padre del mismo sexo y se



produce un proceso de tipificación sexual en la que capta los mensajes de la sociedad de cómo se diferencia el niño y la niña; al mismo tiempo que va aprendiendo a través del castigo y la obediencia, evaluando de acuerdo a las consecuencias; así se va formando sus primeros criterios morales.

El niño se mueve entre distintas fuerzas, se identifica, imita, aprende modelos, y por otra parte busca diferenciarse, independizarse, desarrollar su autonomía, surge el negativismo y la oposición. (R. Latinoamericana, 5)

1.6.2. Madurez Escolar, Aprestamiento y Funciones Básicas.

Existen unos pre-requisitos los cuales son de muy alta importancia para que un niño pueda acceder al aprendizaje y alcanzar los objetivos de la educación; estos pre-requisitos constituyen la base de iniciación en todo individuo que se somete al proceso educativo en educación inicial.

1.6.2.1. Aprestamiento

Es el conjunto de actividades organizadas secuencialmente de lo simple a lo complejo, para desarrollar en el niño el pensamiento y el lenguaje, lo sensorio-perceptivo, las operaciones lógicas, la coordinación motriz, la organización espacio-temporal, la resolución de problemas, la auto-determinación y regulación de la conducta y la estabilidad emocional. Se consideraba un aspecto esencial para formar los cimientos en la adquisición de los primeros aprendizajes educativos, sobretudo en la adquisición de la lectura y la escritura, la que se concebía como un



proceso cognitivo al cual se subordinan los demás componentes neuro-psico-motrices.

Los niños al egresar del nivel inicial deben tener el aprestamiento necesario para desarrollar las destrezas básicas de lectura y escritura. Estas herramientas les permitirá el acceso a la información sistemática y al mundo de la cultura ya que el aprender a leer y escribir implica para el niño un enriquecimiento cognoscitivo, afectivo y social (Coll, 23).

Aprestamiento implica, en el caso de la lectura y escritura, maduración en varios aspectos:

- Una maduración visual que le permita ver con claridad objetos tan pequeños como una palabra, una letra.
- Una maduración auditiva que le permita discriminar sonidos tan próximos como el de un fonema y otro.
- Una maduración sensorio-motora que le permita la ubicación espacial y la coordinación óculo-manual.
- Una maduración emocional que le permita asumir retos y responsabilidades con naturalidad.

1.6.2.2. Madurez para el Aprendizaje

Se concibe a la madurez como la posibilidad que el niño adquiera un nivel de desarrollo físico, psíquico y social que le permita enfrentar adecuadamente una situación de aprendizaje y sus exigencias; se construye progresivamente por la



interacción de factores internos (anatómicos y fisiológicos) y externos (nutrición, afectividad, estimulación), cuando las estructuras mentales están preparadas para ello; es decir, cuando la actividad interna del sistema nervioso genera los procesos de aprendizaje.

1.6.2.3. Nivel de Desarrollo Personal

Se refiere a lo que un niño es capaz de hacer y de aprender en un momento o etapa determinada, tomando en cuenta, por un lado, su nivel de desarrollo operatorio (habilidades y destrezas adquiridas) y por otro, los conocimientos que ha podido construir en sus experiencias previas de aprendizaje (saberes previos). La educación tiene como finalidad promover el desarrollo personal del niño mediante el aprendizaje de la experiencia social, culturalmente organizada a través de la asimilación de destrezas, habilidades, conceptos, valores y normas.

1.6.3. Intereses del Niño

Entiendo que el niño o niña que viene a su institución educativa no llega como un ente vacío; al contrario, llega lleno de experiencias, curiosidades, necesidades, intereses, vivencias y sentimientos, que muchas de veces no son concebidos al momento de abordar las actividades diarias con el estudiante; es indispensable que desde ahí se aborde cualesquier temática, como un punto de partida para iniciar toda actividad educativa.



La escuela debe estar preparada para proveer al niño de un cuerpo de conocimientos que le sean útiles para enfrentar el mundo que lo rodea; pero, que sobretodo sean de su interés; en esta edad, se debe empezar por organizar los aprendizajes desde las destrezas cognitivas vitales en cada uno de ellos, puesto que serán sus herramientas para adquirir los conocimientos necesarios en esta etapa; con este criterio las estrategias cognitivas son: Clasificar, Seriar, Predecir, Interpretar, Inferir, Discriminar, Comprender, Observar, Describir, Identificar. La educación debe adaptarse a las necesidades del niño y no según el criterio de las materias que se piensa debería aprender.

De esta forma, y desde muy diversas fuentes, se ve en este trabajo las necesidades de desarrollo intelectual, la posibilidad de enriquecimiento cognitivo y la adquisición y desarrollo de herramientas del conocimiento, elementos base y prioritarios para posteriores adquisiciones conceptuales de los niños y niñas en el campo de la Educación Básica



CAPÍTULO II

LA ETAPA DE PRE-LECTURA ANALIZADA DESDE LOS POSTULADOS DE LA PSICOLINGÜÍSTICA

2.1. La psicolingüística

2.1.1. Antecedentes y definición

Sintetizando todo el recorrido de la psicolingüística como interdisciplina que se nutre de los aportes tanto de la psicología (ocupada de los procesos de comprensión, producción y recuerdo del lenguaje) (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 17) como de la lingüística (ciencia que estudia el lenguaje humano), se puede señalar que ésta surge en la primera mitad del siglo XX y su desarrollo –como un saber autónomo– se consolida en la segunda mitad de dicho siglo (Niño Rojas, 60). Aunque se observa que es una disciplina con pocos años de existencia, sus aportes en el campo del lenguaje han sido decisivos, en especial, en el conocimiento de cómo los seres humanos lo adquirimos. Es la psicolingüística evolutiva, específicamente, la encargada de estudiar la adquisición progresiva del lenguaje, según apuntan los profesores Karmiloff y Karmiloff (17).

Lenneberg, por su parte, sostiene que la capacidad lingüística del hombre se deriva de los procesos cognoscitivos peculiares de su propia especie, además cree que éstos llamados procesos cognoscitivos se transmiten biológicamente (64). Esta es una concepción que, como se verá, será una constante en los estudios



psicolingüísticos; básicamente, el entender la adquisición del lenguaje como un proceso natural.

En tal sentido, estamos genéticamente predeterminados a adquirir el lenguaje como parte primordial de la esencia humana; pues comunicarnos con los demás es básico para el hombre; Chomsky se refiere a la adquisición del lenguaje en un acto en que “los padres no son completamente insensibles a las necesidades comunicativas de los bebés, sino que emplean una forma de lenguaje que se ha denominado MATERNÉS” (Chomsky, 129).

Los padres por lo general son los primeros transmisores de lenguaje para el niño, al sensibilizarse con sus necesidades, cambian su forma de lenguaje cotidiana,

Así, le hablan despacio, con frases cortas y exagerando mucho la entonación de las cláusulas, incluso antes de que los niños hablen por sí mismos. Sin embargo, los padres no suelen corregir los errores gramaticales de los niños, ni los someten a programas escalonados de refuerzos sobre pautas repetitivas; incluso hay padres o grupos humanos que prácticamente no se comunican con los bebés y, sin embargo, éstos aprenden a hablar. (Chomsky, 130)

El lenguaje se desarrollará entonces como un dispositivo natural conforme a las condiciones lingüísticas del medio en el que se desenvuelva el individuo, como un generador potencial cognitivo; el mismo Chomsky diría más tarde “desde el nacimiento hasta la muerte cada organismo pasa por una serie de cambios programados genéticamente. El desarrollo del lenguaje es simplemente uno de esos cambios predeterminados” (Chomsky, 132).



Los objetivos que persiguen los investigadores psicolingüísticos dan la pauta para establecer una definición precisa y sucinta de la psicolingüística; en tal sentido, siguiendo a los profesores Valle Arroyo (22) y Niño Rojas (60), se entiende a esta ciencia como aquella preocupada por descubrir cómo se comprende y cómo se produce el lenguaje, determinando de tal manera, los procesos psicológicos que intervienen en tales acciones.

Esta disciplina analiza cualquier proceso que tenga que ver con la comunicación humana, mediante el uso del lenguaje (sea este el que sea, oral, escrito, etc.). A grandes rasgos, los procesos psicolingüísticos más estudiados pueden dividirse en dos categorías, unos llamados de codificación (producción del lenguaje), otros, de decodificación (o comprensión del lenguaje). Comenzando por los primeros, aquí se analizarían los procesos que hacen posible que seamos capaces de formar oraciones gramaticalmente correctas, partiendo del vocabulario y de las estructuras gramaticales. La comunicación humana puede considerarse una continua percepción, comprensión, producción. La riqueza del lenguaje hace que dicha secuencia se desarrolle de varias formas.

2.1.2. Objetos de estudio de la psicolingüística

El objeto de estudio de la psicolingüística, considerada desde un punto de vista cognitivo, consiste en la identificación y estudio de los procesos mentales del lenguaje, es decir, identificar y analizar los conocimientos y capacidades que posee y desarrolla el individuo humano en el aprendizaje y uso del lenguaje desde la primera infancia y en todas las etapas de su vida. En base a lo expuesto se deduce



que también sería objeto de la psicolingüística “el estudio de los procesos subyacentes que se producen tanto en la adquisición de la lengua como en la producción misma del habla” (Niño Rojas, 60).

Asoman aquí dos elementos que serán una constante en los estudios psicolingüísticos: la comprensión y la producción del lenguaje, ambos independientes pero claramente entrelazados entre sí. Es decir, aunque cada uno tiene sus propias particularidades que lo diferencian del otro, son operaciones que dependen una de la otra para cumplir a cabalidad sus funciones. Al respecto, Valle Arroyo agrega:

...no se puede hablar ni de la comprensión ni de la producción como si se tratara de operaciones unitarias e indivisibles, sino que cada una de ellas se puede subdividir en una serie de funciones diferentes, todas las cuales resultan imprescindibles para hablar y comprender (el lenguaje) sin ningún tipo de problemas. (125)

A continuación se procede a describir algunos aspectos concernientes a la comprensión y producción del lenguaje. Ello será de gran utilidad para el análisis posterior de los resultados que se deriven del test aplicado entre los niños participantes en esta investigación.

2.1.2.1. La comprensión lingüística

Cada vez existe un consenso más generalizado, que se desprende de los trabajos realizados hasta ahora en el ámbito de la Psicología del Lenguaje, de que la



comprensión de lo que leemos es el resultado de dos tipos de operaciones cognitivas: por un lado, las que nos permiten reconocer y acceder al significado de las palabras escritas, y, por otro, las operaciones o acciones mentales que intervienen en la interpretación del texto.

Siguiendo los aportes de Anulla Rebollo (El abecé de la psicolingüística), se puede definir a la comprensión lingüística como aquel proceso consistente en interpretar una emisión verbal escuchada o leída (47). Por su parte, Hoover y Gough (1990), citados por Veyrat y Gallardo (Clínica), la definen como “la habilidad para captar la información léxica (información semántica en el ámbito de la palabra) y derivar interpretaciones de oraciones y discurso” (46). Dichas “interpretaciones de oraciones y discurso” son las funciones que, como se señalaba en el acápite anterior, emparentan este aspecto del lenguaje humano con la producción lingüística que será analizada posteriormente.

A su vez, este proceso está subdividido en una serie de pasos necesarios para analizar e interpretar cualquier enunciado, los que serán descritos más detalladamente en el transcurso de este marco teórico. Como una primera y sucinta aproximación se los detalla a continuación:

1. En una primera etapa, se deberá descodificar fonéticamente la entrada sensorial percibida. A través de esta fase se suministra al oyente o lector un código que le permite acceder al «diccionario mental» o «lexicón» para reconocer posteriormente las palabras que conforman el enunciado.
2. Acompañando a la fase anterior, está el análisis sintáctico, encargado de reconstruir la representación reestructurada del enunciado.



3. Se concluye con la interpretación completa de la expresión, considerando varios aspectos contextuales y pragmáticos que permitirán entender, a más del mensaje del enunciado, su intencionalidad (Anulla Rebollo, 47).

Cada uno de los procesos arriba resumidos se subdivide en una multiplicidad de fases, las cuales, por las particularidades compendiadoras de este marco teórico, no se las incluye; no obstante, ellas dicen mucho de la gran complejidad psíquica y mental requerida para la comprensión lingüística. Sin embargo, pese a la complejidad señalada, los seres humanos la realizan sumamente deprisa, evidenciándose que “entre la emisión de un enunciado y su comprensión hay un desfase de tan sólo una o dos sílabas” (Anulla Rebollo, 47). Esta capacidad innata (y creativa) de los seres humanos y de los niños pequeños para la comprensión lingüística debe ser aprovechada para establecer con confianza, pero con sistematicidad y profesionalismo, diversas propuestas que tiendan al mejoramiento de sus procesos de aprendizaje lecto-escritor.

Con respecto a la comprensión del lenguaje, Karmiloff y Karmiloff le otorgan una gran importancia como indicador del conocimiento lingüístico del niño, principalmente en las primeras fases de la adquisición del lenguaje.

(...) lo que el niño comprende puede ser mucho más indicativo de su conocimiento de la lengua que lo que dice. Por ejemplo, (...) niños y niñas son sensibles a las diferencias del orden de las palabras en oraciones cortas al comenzar su segundo año de vida, mucho antes de que produzcan algo más que unas escasas palabras aisladas y reconocibles.



En consecuencia, los niños tienen, en realidad, un conocimiento de la lengua que no revelan en sus expresiones. (26)

En tal sentido, es de gran importancia el lograr determinar cuál es el nivel de comprensión lingüística en los niños, para lo cual existen varios métodos que se presentan como útiles para este propósito:

- *La técnica de representación (acting out)*: Se le proporciona al niño un conjunto de objetos pidiéndole que represente con estos lo que diga el experimentador. Se le pide, por ejemplo, que represente una escena de un perro empujando a una vaca o viceversa, una vaca empujando a un perro. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 62)
- *Señalar una imagen*: En este caso, se presentan al niño cuatro ilustraciones de entre las que escoger y se le solicita que indique la que muestre la acción dicha por el experimentador.

2.1.2.2. La producción lingüística

Vale destacar que el estudio de los procesos de producción es más difícil y exigente que el de los procesos de comprensión, particularmente por la dificultad que conlleva el someter a control experimental a los primeros. En relación a esto, Muñoz y Periañez señalan:

Pese a que el habla o la escritura son conductas fácilmente observables y cuantificables, los procesos que conducen a la emisión de tales conductas son mucho más difíciles de someter a control experimental. En



consecuencia, podemos afirmar que a día de hoy conocemos mucho más y en mayor detalle los procesos de comprensión lingüística que los procesos de producción. (117)

Aunque el conocimiento del proceso de producción lingüística esté rezagado con respecto al de la comprensión, se cuenta con algunas certezas desde el campo fisiológico que refieren al centro de producción de lenguaje en el cerebro. Al respecto:

(...) la producción del lenguaje está principalmente regulada por la actividad del área anterior del cerebro, es decir, por el lóbulo frontal. Una de las principales funciones del lóbulo pre-frontal es la elaboración de los programas lingüísticos, a partir de la cual parte la acción para la producción del lenguaje voluntario y organizado. Por lo tanto, su actividad es de gran relevancia para la motivación y la iniciación del lenguaje intencionado, además de ser imprescindible en la articulación verbal y la producción escrita. (Muñoz Marrón (coord.), 196)

Sin embargo, aunque la ubicación orgánica de la producción lingüística puede ser de gran utilidad para identificar problemas cognitivos en víctimas de accidentes, por ejemplo, dice muy poco sobre los elementos que intervienen en la generación del lenguaje y que son tema de preocupación de los psicolingüistas y, por ende, de los educadores. De mayor importancia para nuestra investigación es el conocimiento de la serie de operaciones que se lleva a cabo en el proceso de producción de lenguaje, las mismas que van desde la planificación del discurso hasta su



articulación. Para la descripción sucinta de dicho proceso se consideran los aportes de Otal, Fortanet y Codina:

- a. *Planificación discursiva*: Donde se incluye la formación de una intención discursiva que recoge tanto la dimensión semántica (lo que se quiere decir) como pragmática (a quién y con qué finalidad).
- b. *Codificación morfosintáctica*: Se parte considerando que no es suficiente planificar previamente lo que se desea decir, sino que también se requiere transformar el conjunto intencional en un lenguaje material, es decir, en microproposiciones gramatical y discursivamente codificadas la intención discursiva.
- c. *Articulación motora*: A medida que el conjunto intencional se convierte en microproposiciones se vuelve necesario ejecutarlas a nivel observable, lo que se alcanza en esta fase, la cual consiste en la ejecución a nivel fonológico o gráfico de las microproposiciones que constituirán el texto propiamente dicho. (197)

Tal como se hizo con la comprensión del lenguaje, para la producción también se establecen ciertas metodologías o técnicas que sirven para estudiarla. Una de las más importantes desde el paradigma de la psicología cognitiva es el análisis de los errores o *lapsus linguae*. En relación a esto:

Para la psicolingüística, el objetivo de análisis de los errores del habla se ha centrado en comprender las propiedades de los errores como base para la comprensión de los mecanismos de producción. En estén sentido diferentes tipos de errores podrían corresponder a fallos en diferentes



fases del procesamiento durante la producción. (Muñoz Marrón y Periañez Morales, 117)

2.1.3. Temas recurrentes de la psicolingüística: modularidad y autonomía

La Psicolingüística tiene ciertos temas recurrentes. En razón del carácter introductorio de este marco teórico, se analizan los dos que se consideran más importantes: la modularidad y la autonomía / interacción.

2.1.3.1. La modularidad

Valle Arroyo (Psicolingüística), apunta que la mente no forma un todo indivisible, sino que está compuesta por una serie de sistemas (o subsistemas) especializados en determinados procesos con un cierto grado de independencia y autonomía respecto a los demás. Dependiendo de las actividades que trate, los procesos implicados serán diferentes y, en cierta medida, autónomos. Se le designa con el nombre de modularidad a esta condición del sistema cognitivo (24).

Agrega el mismo autor que la idea general subyacente de esta característica es que la mente humana no constituye un todo unitario y sin fisuras, sino que se encuentra “compartimentada, subdividida en una serie de mecanismos cuyas funciones están especializadas y, por lo mismo, son diferentes unas de otras y, en alguna medida, independientes y autónomas” (Valle Arroyo, 25). De ahí que, por ejemplo, cualquier test que pretendiese evaluar las capacidades, destrezas o habilidades



psicolingüísticas debería considerar cada uno de dichos mecanismos y sus respectivas funciones, y de igual manera, cualquier propuesta de mejoramiento debe apuntar a tal diversidad, pero sin perder un enfoque unitario.

Sin embargo, hay autores que consideran que esta característica no es propia de todos los sistemas de procesamiento de lenguaje, sino que sólo se adecúa a lo que se denomina sistemas de entrada (sistemas perceptivos y comprensión del lenguaje) y algunos sistemas de salida (control motor y producción del lenguaje) (Valle Arroyo, 25). Así mismo, los sistemas de procesamiento adquieren una forma concreta de modularidad dependiendo de las contingencias ambientales y de las tareas que el sujeto realiza de modo habitual, pero son potencialmente no modulares o podrían adquirir una forma modular diferente si se dieran otras contingencias (Valle Arroyo, 26).

2.1.3.2. Autonomía / independencia

Anulla Rebollo, en *El abecé de la psicolingüística* realiza una descripción de las características de los sistemas de procesamiento del lenguaje. Aparte de indicar su condición modular, explicada brevemente en el acápite anterior, apunta a la autonomía o independencia a la hora de realizar sus operaciones (con respecto a los procesos de otros módulos del sistema central) como otra de las condiciones propias de los sistemas de procesamiento del lenguaje. Agrega el autor:

Esta hipótesis de que existe un sistema modular y autónomo se basa en que (...) durante las variadas etapas de procesamiento que realiza el



sistema de comprensión del habla, los distintos procesadores que intervienen en esta tarea actúan sin influirse entre sí y no están sujetos a las operaciones de otros sistemas no lingüísticos. (Anulla Rebollo, 46)

2.2. La etapa pre-lectora (4-6 años)

Es importante señalar que la pre-lectura es un factor clave del rendimiento lector que los niños alcanzarán al comenzar la Educación Básica, ya que el éxito de los aprendizajes de lectura depende directamente de un buen desarrollo cognitivo y psicolingüístico en el periodo inicial. Al respecto Michael Coll (cit. en Sacierain) afirma que:

...la alfabetización inicial (...) emerge como una parte íntegra de la conciencia humana, es nuestra capacidad de comunicarnos efectivamente unos con otros, intercambiar conceptos e ideas, y funcionar en el contexto social de nuestras vidas”. Además, “...cree que la alfabetización, la capacidad de hablar, escribir, leer y pensar en una forma crítica y productiva, tiene raíces sociales y ambientales muy profundas... (párr. 6)

También, Shirley Brice Heath: afirma que:

Ser alfabetizado va más allá de tener la capacidad de leer y escribir, ser alfabetizado implica presentar o exhibir comportamientos de



alfabetización, comparar, secuenciar, argumentar, interpretar y crear trozos amplios de lengua escrita y oral en respuesta a un texto escrito en el cual se han establecido la comunicación, la reflexión y la interpretación. (Rivero, 6)

Por lo expuesto anteriormente, podemos afirmar entonces que iniciar el proceso lector es un acto complejo que se apoya en otro más complejo aún: pensar, definido como un proceso de imaginar o discurrir sobre algo; es reflexionar, examinar con cuidado toda cosa antes de formar un juicio; de ejercitar la facultad del espíritu de concebir, pensar e inferir. A través de la inferencia, de la reflexión e imaginación es como se llega a nuevos conocimientos; y, enseñar a leer, a más de ser un arte, es un soporte básico para el profesor y su aprendiz, para cimentar, discutir, repensar y modificar la información que llega hasta el individuo.

Prepararse para iniciar el proceso lector implica dominar las destrezas para decodificar los símbolos escritos, además de los procesos mentales que aplique para penetrar en el significado, interpretando, valorando y luego utilizarlo para su desarrollo personal y espiritual.

2.2.1. La lectura: definición y características desde la psicolingüística

Generalmente se tiene una visión reduccionista y esquemática de lo que significa el acto de leer. Se suele llegar a la conclusión que leer es simplemente saber identificar cada una de las palabras que componen un texto, olvidándose el hecho que leer es saber comprender, y, sobre todo, saber interpretar. La lectura, como apunta Mendoza Filolla, “no es un acto de decodificación de las combinaciones de



letras, palabras o enunciados que presenta el texto, sino un proceso complejo apoyado en expectativas y en inferencias personales sobre el significado que establece el lector en función de su intertexto” (Mendoza Filolla, 228).

No obstante, tal como fue señalado en capítulos anteriores, esta complejidad se enfrenta con una condición natural en el individuo, el cual, si sus condiciones intelectuales y cognitivas no presentan anormalidad alguna puede asumir con mucha facilidad y solvencia el acto de leer.

Entonces, la lectura no es simple actividad psicomotora, sino un proceso didáctico íntegro y complejo mediante el cual se logra desarrollar habilidades y destrezas orales y escritas, reflexión, comunicación, interrelación, lingüística, creación e imaginación. Se asume, además, que dicho proceso está determinado por los propósitos del lector e influido por la naturaleza del texto y los conocimientos previos de quien lee. Lo anterior nos conduce a observar el acto lector como un hecho en el que se da un proceso de comunicación entre dos seres humanos (autor-lector), en un contexto situacional específico, con la mediación de un texto escrito (Ferreiro, 7).

A su vez, siguiendo los postulados de la psicolingüística, se puede pensar en la lectura como compuesta de cuatro ciclos, comenzando con un ciclo óptico, que va hacia un ciclo perceptual, de allí a un ciclo gramatical y termina finalmente con un ciclo de significado. Pero a medida que la lectura progresa, otra serie de ciclos sigue, y luego otra y otra. De tal modo, cada ciclo sigue y sigue hasta que el lector se detiene o hasta que la lectura ha llegado a su fin. (Goodman, 23)

Mendoza Filolla, por su parte, estructura el proceso lector en unas fases muy claras:



- Decodificación: No es propiamente una fase del proceso de lectura, sino una actividad de carácter mecánico. Consiste en la identificación de las unidades primarias (...) de un texto y permite la primaria aproximación al contenido.
- Precomprensión: En esta primera fase del proceso de recepción, el lector descubre las orientaciones internas o las condiciones de recepción que el texto ofrece, cuyas funciones son las de estimular la participación interactiva del lector, la de reclamar su atención y la de facilitarle los reconocimientos y la generación de expectativas y las inferencias que han marcado el avance del proceso receptor. (...) constituye el establecimiento de un significado coherente, no contradictorio y justificable en los límites de los componentes textuales.
- La interpretación: Resultado de la valoración personal de datos, informaciones, intenciones, etc. que el texto le ha presentado. En la interpretación culmina la interacción, al incluir los datos y las valoraciones procedentes del intertexto del lector con los obtenidos del texto. (Mendoza Filolla, 224)
- La comprensión: Es el efecto de la reconstrucción de significado y surge de la confirmación de los supuestos semánticos globales y particulares que presenta el texto, cuando lo corroboran las anticipaciones, las expectativas y las inferencias



2.2.2. El aprendizaje de la lecto-escritura

Kenneth Goodman, refiere que existiría un principio, según el cual la lecto-escritura debe ser enseñada basándose en rasgos ortográficos, nombre de letras, relaciones letra-sonido, y así sucesivamente. Es claro, según el autor, se estaría haciendo hincapié, fundamentalmente, en aprender a identificar letras, sílabas y palabras (26) y así, evidenciándose un desconocimiento de la manera en que opera el proceso de lectura. No se estaría comprendiendo el cómo y el por qué los individuos aprenden una lengua.

Hasta aquí se ha descrito una interpretación equivocada de lo que tiene que ser el aprendizaje de la lectura, una manera de entender al sujeto lector y a la lectura sin considerar los fundamentos psicolingüísticos que explicarían a cada uno de ellos. Un primer paso para entender correctamente el aprendizaje de la lectura y, por ende, poderlo implementar satisfactoriamente, será el concebirlo como una búsqueda de sentido y significado. Sin involucrar al niño o niña en esta búsqueda se estaría cayendo en una actividad repetitiva y mecanicista. Al respecto:

...aprender a leer comienza con el desarrollo del sentido de las funciones del lenguaje escrito. Leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscar significado en el texto. (...) Implica el desarrollo de estrategias para obtener sentido del texto. Implica el desarrollo de esquemas acerca de la información que es representada en los textos (Goodman, 27)

Sin embargo, conviene aclarar que el significado no está incluido en las palabras, en las oraciones o en los párrafos en sí mismos (las que no son más que signos



convencionales), sino que, como apuntan McGinitie, Maria y Kimmel, “para poder derivar significado de un texto, el lector emprende un proceso activo de construcción basado en la formulación y comprobación de varias hipótesis” (34).

Este proceso, pese a ser activo, no resulta extremadamente difícil para los niños, siempre y cuando los docentes tengan la precaución de desarrollar estrategias que apunten a volver mucho más accesible dicho proceso de aprendizaje. Ello tiene una explicación teórica. Salmón, por ejemplo, señala que “lo común a todas las lenguas es la sintaxis, para hablar es necesario su conocimiento, pero ésta es tan compleja que para dominarla se ha de tener una predisposición innata” (152); así mismo Kennedy, reforzando la idea del aprendizaje de la lectoescritura como un proceso natural, agrega: “la alfabetización es un proceso natural, las condiciones necesarias para llegar a ser un hablante oral son las mismas que para llegar a ser un lector-escritor” (96).

Una primera conclusión que se deriva de lo dicho hasta el momento es que leer un lenguaje es también lenguaje y, por lo tanto debe enfocarse siempre como tal, respetando el potencial cognitivo que las diferentes metodologías intentan, en principio, desarrollar en el niño. El inconveniente que se encuentra en nuestra realidad es que los métodos que se implantan en la escuela, a veces se los siente como una imposición que rompe con el orden natural del niño, es decir, como métodos tradicionalistas basados en la división silábica que en el contexto hacen que el niño poco a poco se vaya desconectando con su naturaleza al leer y empiecen a reconocer la lectura como un proceso tedioso no con el disfrute que debería propiciar (Sánchez, 4).



Algo más que agregar con respecto al aprendizaje de la lecto-escritura. Dicho proceso inicia mucho antes de que los niños comiencen sus años de educación básica, sucediendo de manera natural; ellos inventan letras, escriben a su manera, su pensamiento, en diversos rasgos. En relación a esta natural predisposición a la lectura:

Con estos primeros borrones, los niños descubren que escribir es mucho más que simplemente deletreo, gramática o caligrafía, es expresar ideas y sentimientos o dar información en el papel o la pizarra (...) y cuando leen sus marcas, su escritura descubren el significado de leer (Barrow, 14).

Como uno de los primeros requisitos para el aprendizaje de la lectoescritura hay que considerar al desarrollo de la comprensión lectora. Lo interesante en este punto es que dicha comprensión, como apunta Olilla, “empieza antes de que el niño pueda leer y se inicia concomitantemente con conversaciones sobre historietas, cuentos u otros materiales escritos que le son leídos” (40). En tal sentido, queda en evidencia la gran importancia que tiene el acercar paulatina y sutilmente textos escritos a los más pequeños, y en este accionar tienen una decisiva responsabilidad tanto los padres como los docentes de educación inicial. Este aspecto será claramente un direccionador de nuestra propuesta de intervención que será detallada en capítulos posteriores.

Para el aprendizaje de la lectoescritura se requiere, a su vez, una particular madurez psicológica y cognitiva, la que muchas veces se pasa de alto en los planes curriculares, suponiéndola ya presente en todos los niños en proceso de adquisición de lenguaje. Una descripción del tipo de madurez que se exige en los niños es



detallada por los investigadores Carmena, Sánchez y Briosó, quienes parten definiéndola como el “momento óptimo para que el niño pueda aprender sin dificultad tanto porque ha desarrollado determinados factores neuro-psicológicos como por haber recibido una enseñanza adecuada, lo que hace posible el aprendizaje” (14). Los mismos autores detallan las actividades de enseñanza que los docentes realizan para afianzar los procesos madurativos del niño en el plano lector:

Estas actividades se orientan al desarrollo de conceptos espaciales y de localización, de la atención voluntaria sobre imágenes, y al ejercicio de percepciones visuales (para la posterior atención sobre lo escrito y los movimientos oculares de barrido) y auditivas (discriminación de los fonemas propios de la lengua), emisiones adecuadas del sistema fónico (...) El ejercicio de las habilidades implicadas se lleva a cabo de forma sistemática, según las posibilidades de cada una en relación con la maduración del sistema neurológico y con los denominados prerrequisitos lectores. (Carmena López, Sánchez y Briosó, 14)

Otro requisito de suma importancia para el aprendizaje de la lectoescritura es lo que se ha dado en llamar “la conciencia fonológica”, definida por Mendoza Filolla como:

(...) la capacidad para diferenciar los distintos segmentos fonológicos que forman las palabras. (...) Para el correcto reconocimiento lector (la lectura exige un proceso de mediación fonológica) es necesario que el alumno tenga conciencia explícita de que las palabras habladas y escritas pueden



segmentarse o combinarse en sus componentes fónicos, y con ello aprender la síntesis letra-sonido (decodificación fonética). (224)

Es factible suponer la dificultad de adquirir competencias lectoras si la capacidad arriba definida no se encuentra desarrollada en el niño. Sin embargo, y aunque la mayoría de investigaciones apuntan al papel central que tiene la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectoescritura alfabética, según registra Carrillo Gallego (99), existen ciertas divergencias en la manera cómo esta relación se da. Al respecto:

Algunos (grupo de Oxford) consideran que la conciencia fonológica es un precursor de la lectura mientras que otros (grupo de Bruselas), la consideran principalmente como un concomitante. (...) Se discute la forma o el grado de implicación que los distintos tipos de conciencia fonológica identificados (p. ej. Silábica, de rimas o de fonemas) tienen en el aprendizaje de la lectura. (Carrillo Gallego, 80-90)

En tal caso, lo que sí queda claro es que el desarrollo de la conciencia fonológica está estrechamente ligado a la adquisición de la lectoescritura en los sistemas fonográficos y por tanto en los sistemas alfabéticos. Ello se puede explicar por el hecho que el aprendizaje de la lectura en lenguas caracterizadas por tener una ortografía alfabética sólo puede darse si existe la comprensión y aplicación del código correspondiente.



2.2.3. Actividades de pre-lectura

Con el fin de destacar la suma importancia que tiene el desarrollar actividades pedagógicas de pre-lectura se recurre a los aportes de Mendoza Filolla, quien al respecto señala: “...existen evidencias experimentales que demuestran que aquellos niños prelectores que han realizado actividades en las que se manipulan segmentos mínimos, como son las palabras, las sílabas y los fonemas, obtienen un mejor rendimiento lector posterior” (224).

Una alternativa para iniciar a los más pequeños en el mundo de la lectura es la utilización de los libros de imágenes, pues al ser textos donde ciertos seres animados cobran vida, se consolidan como grandes auxiliares para fomentar la lectura en este periodo. Recuérdese que este es una etapa en que el niño aún distingue muy poco entre el mundo interno y el externo; a su vez, poco le llaman la atención la acción como la trama argumental. Le resultan más atractivas las escenas por separado, independientes unas de otras. Cerrillo y Yubero destacan la conveniencia de que “las lecturas lleven un soporte plástico y musical. Formalmente, deben ser textos con escasa carga conceptual, breves y claros” (288).

Así mismo, ha sido propuesto un nexo entre la alfabetización temprana y la posterior a través de la conciencia del lenguaje o conciencia metalingüística, sugiriendo que el conocimiento del lenguaje que se desarrolla en los años preescolares facilita posteriormente la lectura. Se sugiere, en tal caso, realizar actividades con rimas para preparar a los infantes para la adquisición de competencias lectoras.

La naturaleza precisa de la conciencia que es necesaria todavía no ha sido especificada, aunque algunos creen que es a través de la rima (...) El



conocimiento por parte del niño de rimas en la guardería y su conciencia de la rima a los tres años se ha relacionado positivamente con la habilidad ulterior para la lectura. (Garton, 26)

2.3. Consideraciones de la Metodología Psicolingüística

Con las referencias antes descritas y puestas a consideración, para llevar a cabo un correcto proceso de enseñanza- aprendizaje de la pre-lectura en este nivel inicial, debemos tener en cuenta las siguientes funciones psicolingüísticas, en razón que el aprender a leer las involucra.

Las *habilidades preliminares* comprenden la recepción de la información que llega a la niña o niño por sus sentidos: “Recepción auditiva o decodificación auditiva es la habilidad para entender la palabra hablada. Recepción visual es la habilidad de receptar el mensaje para lo cual debe responder señalando imágenes que comprende” (Osuña, 17).

Igualmente es indispensable relacionar la información, códigos, símbolos que asimilan en su desempeño como personas y que trasciende en ellos. “Asociación Auditiva, es la habilidad para relacionar palabras habladas de una forma significativa. Asociación Visual, es la habilidad para relacionar símbolos visuales de igual” (Bravo, 3).

Por otro lado, es necesario aprender, captar y recordar la secuencia simbólica para lograr el aprendizaje esperado y saberlo manifestar; la memoria secuencial es la habilidad de repetir correctamente una secuencia de símbolos que se acaba de oír,



la expresión verbal y escrita se refiere a la habilidad para expresar ideas. Y las Praxias tienen como objetivo, desarrollar la motricidad fina que afecta a los órganos de la articulación, de forma que el alumno/a pueda adquirir la agilidad y coordinación necesarias para hablar de una forma correcta (Delgado, 4).

Todas estas habilidades lingüísticas permiten desarrollar, a más de los componentes fonológicos y grafémicos que juegan un papel esencial, la conciencia semántica, la misma que, según el Ministerio de Educación, “refiere a la comprensión del significado que tienen las palabras, frases, oraciones y párrafos” (24), y la conciencia léxica que se refiere a “reconocer que la lengua está formada por una serie de palabras relacionadas entre sí, que estructuran ideas y comunican” (24).

Durante todo el proceso es primordial tener en cuenta que la decisión sobre qué enseñar, cuando se trata de dar los primeros pasos en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, requiere reflexionar sobre los procesos cognitivos que intervienen en el acto de leer y escribir; se hace hincapié en las operaciones cognitivas como son Inferencia, Comprensión, Predicción e Identificación.

Es indudable que es obsoleta cualquier metodología que se base exclusivamente en el enfoque psicomotriz; sin embargo, existen aspectos básicos de la maduración motriz y perceptiva del niño o niña que no pueden dejarse de lado; puesto que se requiere de su desarrollo y perfeccionamiento si se pretende alcanzar de manera óptima la capacidad de leer y escribir. Por lo tanto, cualquier propuesta de intervención de estrategias y actividades de pre-lectura deberá incluir también aspectos como son:



- Conocimiento de su propio cuerpo
- Control y coordinación corporal
- Motricidad fina, fortalecimiento de los músculos de las manos y de los dedos para lograr precisión
- Ritmo
- Lateralidad
- Ordenación espacio-temporal
- Desarrollo de la atención.

El planteamiento supone la enseñanza, como generadora del potencial de la niña o niño; y se considera la manera natural de éste para adquirir habilidades para la lectura y escritura. El proceso que deberá tomarse en cuenta, entonces, es el mismo que se propone la educación inicial, el Aprendizaje Significativo, que propicia despertar en el estudiante la curiosidad, desarrollo de habilidades significativas, a partir de lo que el niño ya sabe. Vale recordar que “los conocimientos previos que posee el lector son denominados por algunos autores como información no visual, las que ayudan en el acto de leer” (Szmigielski, 204).

Las actividades de Aprendizaje Significativo se caracterizan porque tienen momentos que no necesariamente mantienen un orden lineal ni son secuencias únicas, sino que surgen según las necesidades de la clase; así, los docentes proponen varias sucesiones que resultan apropiadas para lograr aprendizajes significativos.

Existen muchas actividades o sugerencias que pueden acompañar el proceso pre-lector; de manera general, se señalan las siguientes:



- Crear imágenes visuales y sensoriales.
- Diseñar y proyectar inferencias del texto.
- Hacer preguntas sobre el contenido del texto.
- Determinar las ideas principales.
- Sintetizar el contenido.
- Enfocar al estudiante en el tópico.
- Crear expectativas.
- Estimular la participación.
- Pre-enseñanza de vocabulario.
- Respetar las opiniones y sentimientos.
- Presentar normas y acuerdos para todos.

2.4. Destrezas Intelectuales

Las destrezas intelectuales son aquellas acciones internamente organizadas, que son utilizadas por el individuo para gobernar sus procesos de atender, pensar y resolver problemas.

“Se refiere a una competencia cognoscitiva; es decir, a la habilidad para aplicar los procesos cognoscitivos o mecánicos intracerebrales en la adquisición, procesamiento, creación de información y producir respuestas que pueden ser calificadas como inteligentes, acertadas, eficientes” (Orellana, 38); permite en los niños hacer uso de los instrumentos cognoscitivos que les son propios y a través de los cuales interactúan con su entorno, enriqueciendo su visión del mundo en el cual vive y convive.



Al ser la lecto-escritura un proceso complejo, necesita primordialmente organizar dichas funciones; puesto que, incluye otro proceso que es pensar. Accedemos a la información por la interpretación de sus códigos y símbolos no solo descodificándolos sino entrando en contacto con ellos, de este modo nos ponemos al día, nos ubicamos en nuestra realidad, en el acontecer de nuestro alrededor; de igual forma para expresar nuestras experiencias, vivencias, opiniones y sentimientos, lo hacemos activando nuestros esquemas mentales; en otras palabras, para leer y escribir también necesitamos pensar.

Alrededor de los cuatro y cinco años el niño vive preguntándose el ¿por qué? de las cosas, hechos, etc. y solemos responder a esos interrogantes, muchas de las veces con desánimo, con el puro afán de que ya no pregunten más, descuidando el momento oportuno para guiar a que el mismo niño se apodere del conocimiento mediante su propia búsqueda, a través de la lectura de su entorno y saber manifestarse o producir conocimientos, con la expresión oral o escrita de lo aprendido; para ello, son necesarias destrezas cognitivas; las mismas que han de estar relacionadas con la lectura y escritura que el niño de cuatro a cinco años requiere desarrollar; estas son principalmente: identificar, predecir, inferir y comprender. En tal caso, las destrezas de lectura que los niños aprenden hoy, pueden durar toda una vida.

Además, como ya señalamos, es la etapa del desarrollo humano de mayor plasticidad cerebral; por tanto, el momento idóneo para estimular el surgimiento de nuevas conexiones neuronales que en poco tiempo potenciaran el pensamiento de los niños en estas edades, y repercutirá directamente en lo que a futuro puedan continuar desarrollando.



2.4.1. Identificar

Es reconocer que una persona o cosa, es la misma que se supone o se busca; dar los datos necesarios para ser reconocido; estamos, de esta manera, relacionando directamente los elementos significativos de un texto, gráficos, video, con lo que el estudiante ya sabe o conoce al respecto, al identificar el estudiante se apoya y refuerza el reconocer esos elementos claves, para que luego pueda construirlo por sí solo y desarrollar el conocimiento profundo del significado de las palabras; se puede conseguir que los niños y niñas identifiquen, al solicitarles que nombren los objetos o personas más importantes o esenciales en un texto de su lectura. Puede ser que después de leer un cuento, se logre identificar sus personajes, escenarios, hechos, etc., para luego crear un nuevo cuento, en base a sus elementos básicos.

Proceso

- Observar o escuchar con atención.
- Explorar características esenciales en sus elementos.
- Seleccionar categorías o elementos a necesitarse.
- Identificar el elemento solicitado.
- Expresar lo identificado.



2.4.2. Predecir

Es la capacidad de formular juicios anticipados o anunciar algo que ha de suceder. Predecir el contenido de una historia promueve la comprensión activa, proporcionando al lector un propósito para la lectura y mejora la naturaleza constructiva del proceso de la misma. Las estrategias de predicción sirven para proponer un contexto y también implica, directamente, la activación y el uso del conocimiento previo, ya sea el relacionado con el tópico del texto o el conocimiento sobre la organización estructural del él.

Esta técnica consiste en precisar la temática o contenido de un texto antes de proceder a la lectura de sus párrafos, esta destreza se puede lograr leyendo el título, encabezados principales, observando sus gráficos, etc.

Proceso

- Receptar con atención la información proporcionada.
- Reconocer conocimientos previos en situaciones similares.
- Reunir y organizar datos.
- Establecer conexiones entre conocimientos previos y nueva información.
- Establecer explicaciones.
- Escoger una respuesta.



2.4.3. Inferir

Consiste en utilizar la información que disponemos para procesarla y emplearla de manera diferente. Es sacar una consecuencia o deducir algo de otra cosa, conducir a un resultado al analizar datos y aplicar ideas, principios o métodos en situaciones nuevas.

La inferencia se puede aplicar para: extender el significado de las afirmaciones, identificar la idea principal, identificar los puntos de vista personales y de los demás.

Proceso

- Identificar la información a encontrar o descubrir.
- Examinar los conocimientos previos al respecto.
- Buscar información disponible o pistas del contexto.
- Relacionar la información nueva conseguida entre sí y con los conocimientos previos.
- Escoger una respuesta.

2.4.4. Comprender

Es entender, alcanzar, penetrar, construir el significado a partir de los conocimientos que ya posee. La niña o niño, cuando lee, realiza un proceso de relación lectura y experiencia previa, se puede afirmar que la lectura es un proceso de búsqueda de significado; por ende, "búsqueda de comprensión". En el desarrollo de las destrezas de comprensión, se adquiere la idea de que todo lo que el niño puede decir, también lo puede escribir. Esta destreza hace del niño un pensador crítico y reflexivo.



Proceso

- Recopilar la información a comprender.
- Buscar en mis conocimientos previos, situaciones similares.
- Establecer relaciones entre información nueva y la que ya posee.
- Identificar los conceptos, hechos, en la realidad.
- Expresar una respuesta.



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Alcance de la investigación

De acuerdo al alcance de la investigación, se trataría de una investigación explicativa pues busca verificar si la propuesta metodológica basada en el enfoque psicolingüístico puede modificar variables que estimulen la etapa pre-lectora de 10 niños del Jardín de Infantes “Manuelita Cañizares”, de la Parroquia Javier Loyola del Cantón Azogues. Este tipo de investigación “proporciona un sentido de entendimiento del fenómeno a que hacen referencia” (Hernández, Fernández y Baptista, 120). Al no existir investigaciones preliminares sobre este particular en el contexto ecuatoriano es menester recurrir a la exploración y descripción de las características de la pre-lectura desde la óptica psicolingüística. No obstante, el interés de la investigación se centra en explicar cómo la psicolingüística puede aportar un contingente favorable para la etapa pre-lectora y en qué condiciones puede ocurrir la asociación de variables psicolingüísticas con la estimulación de componentes pre-lectores.

Es decir, se trata de un estudio de intervención debido a que se experimentó en variables independientes mediante una propuesta metodológica psicolingüística para explicar cómo afecta a las condiciones pre-lectoras de quienes participan como



muestra de investigación. Al tratarse de un estudio preliminar, no se consideró a un grupo de control para este experimento. En su lugar, para crear un contraste de la efectividad de la intervención, se utiliza el Test ITPA (Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas) el cual diagnostica aptitudes cognitivas específicas a nivel representativo y a nivel automático (Kirk, 10) en las que se identifica a las funciones psicolingüísticas implicadas en el proceso de comunicación y consecuentemente, detección de trastornos del aprendizaje. El contraste, en consecuencia, ocurre mediante un “antes” y un “después” de la propuesta psicolingüística.

3.2. Participantes

A este subcapítulo se lo ha denominado “participantes” debido a que se trata de un estudio de caso cuya muestra es *dirigida* (no probabilística) de carácter *decisional*. Ello significa que la elección de los niños a evaluarse no depende de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con las características establecidas por el planteamiento del problema. Vale recordar lo que expertos en metodología investigativa señalan al respecto: “Un estudio no será mejor por tener una población más grande; la calidad de un trabajo investigativo estriba en delimitar claramente la población con base en el planteamiento del problema” (Hernández, Fernández y Baptista, 174). En consecuencia, la selección de los 10 niños y niñas del Jardín de Infantes “Manuelita Cañizares”, de la Parroquia Javier Loyola del Cantón Azogues, no responde a un procedimiento mecanizado ni con base a fórmulas de probabilidad pues su intención no es generalizar los resultados a todos los niños, sino únicamente al grupo de niños del Jardín de infantes en mención quienes comparten patrones sociodemográficos muy parecidos como edad, procedencia, nivel



socioeconómico familiar, nivel de educación de la familia, familia estructurada nuclear y constancia en la asistencia a educación inicial durante el año de clases.

3.3. Técnicas

3.3.1. Bibliográfica documental

Se utilizó para la parte inicial del proceso de investigación, donde se revisaron las fuentes bibliográficas actualizadas tanto en material impreso como en línea para establecer el marco teórico relativo al tema de investigación, el cual se encuentra en el capítulo 1 y 2. Además, se revisaron documentos inéditos de la Dra. Mónica Burbano de Lara quien permitió el acceso a los materiales creados para niños de educación inicial.

3.3.2. Test de diagnóstico

Para evaluar las habilidades psicolingüistas del niño se aplicó el ITPA (Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas). El objetivo del ITPA es delinear las aptitudes y dificultades específicas de los niños, es decir, pretende detectar las áreas de dificultad en los procesos de comunicación, es un test diagnóstico de aptitudes cognitivas específicas, a la vez que es un test molar de inteligencia (Kirk, 26). El modelo psicolingüístico en el que se basa el ITPA intenta relacionar los procesos implicados en la transmisión de las intenciones de un individuo a otro (ya sea de manera verbal o no verbal), y la forma mediante la cual las intenciones del individuo son recibidas o interpretadas; intenta relacionar los procesos implicados al captar,



interpretar o transmitir un mensaje. El mismo fue utilizado en forma previa y posterior a la intervención.

Conjuntamente con este instrumento para especificar subvariables afines al desarrollo pre-lector, se utiliza un cuestionario de destrezas pre-lectoras. Sin embargo, no se trata de un segundo instrumento, sino simplemente de un complemento para especificar al desarrollo pre-lector.

3.3.3. Actividades psicolingüísticas

Se trata de una serie de actividades basadas en la psicolingüística que se utilizaron para estimular la etapa pre-lectora en educación inicial teniendo en cuenta los intereses, necesidades y realidades de los 10 niños estudiados. Dichas actividades se exponen a detalle en el capítulo 4. Por el momento conviene anticipar qué tipo de actividades fueron a nivel general: lectura para la casa, jugar con letras y palabras, biblioteca del aula, la visita de camilo, mi librito de cuentos, mi cuento, expresarnos con los poemas, jugar a escribir, libro de vocabulario, proyectos culturales, álbum de recortes publicitarios, mapa conceptual en base a gráficos o palabras, salidas educativas, ejercicios lingüísticos de pronunciación, audición y discriminación, caja de sorpresas y carteles informativos.

3.3.4. Entrevista no estructurada

Se realizó a los padres de familia que asistieron al establecimiento al inicio del año lectivo. Esta entrevista permitió explorar las actividades que realizaban los niños en



sus tiempos libres y juntos como familia. Esta misma modalidad de entrevista también fue efectuada a la Dra. Mónica Burbano de Lara en la ciudad de Quito (a donde se trasladó la autora con tal propósito), quien ofreció varias pautas de cómo poder incorporar estrategias psicolingüísticas en el contexto ecuatoriano.

3.3.5. Instrumentos de Investigación

Es importante señalar que los instrumentos didácticos aplicados para la intervención psicolingüística no se los hace constar pues su desglose está descrito detalladamente en el capítulo 4 y en anexos. Aquí únicamente se hace constar al test de diagnóstico.

3.3.5.1. Test ITPA

Los subtest del ITPA evalúan las habilidades psicolingüísticas del niño al nivel representativo o al nivel automático.

Nivel Representativo

a) Proceso Receptivo.

- Compresión Auditiva.

Evalúa la capacidad para obtener significado oralmente.

- Compresión Visual.

Evalúa la capacidad para obtener significado de símbolos visuales, eligiendo, a partir de un conjunto de dibujos, el que es semejante al dibujo-estímulo.

b) Proceso de Organización.



- Asociación Auditiva.

Evalúa la capacidad para relacionar conceptos que se presentan oralmente. La habilidad para manejar símbolos lingüísticos de manera significativa se pone a prueba mediante una serie de analogías verbales de dificultad creciente.

- Asociación visual.

Evalúa la capacidad para relacionar conceptos representados visualmente. El niño tiene que elegir el dibujo que está más próximamente relacionado con el dibujo-estímulo.

c) Proceso de Expresión.

- Expresión verbal.

Evalúa la fluidez verbal del niño, medida a partir del número de conceptos expresados verbalmente.

- Expresión motora.

Evalúa la capacidad para expresar significados mediante gestos manuales.

Subtest del Nivel Automático

a) Pruebas de integración o cierre.

- Integración Gramatical.

Evalúa la habilidad para usar la gramática de una manera automática mediante una tarea de completar frases apoyadas en dibujos.

- Integración visual.

Evalúa la habilidad del niño para identificar animales u objetos conocidos a partir de una representación incompleta de los mismos.



- Integración Auditiva.

Evalúa la capacidad para producir una palabra a partir de palabras pronunciadas parcialmente.

- Reunión de sonidos.

Evalúa la habilidad para sintetizar los sonidos separados de una palabra, con el fin de producir la palabra completa.

b) Pruebas de Memoria Secuencial.

- Memoria Secuencial auditiva.

Evalúa el recuerdo Inmediato de material no significativo a través de la repetición de series.

- Memoria Secuencial Viso motora.

Evalúa la habilidad para reproducir de memoria secuencias de figuras no significativas, después de ver la secuencia durante un breve periodo de tiempo.

3.3.5.2. Evaluación en Escalas por Criterios de Desempeño para evaluar destrezas pre-lectoras

a) Inferencia

Leer textos sobre el cual realizar las siguientes preguntas

¿Quiénes son los personajes?

¿Qué hacen? ¿Por qué lo hacen?

¿Qué hubieses hecho tú? ¿Por qué lo harías?

¿Por qué leemos cuentos?

¿Para qué crees tú que sirve leer?



b) Identificación

Luego de leer un cuento preguntar

¿Cuáles son los personajes?

¿Cuáles son los escenarios?

¿Cuáles fueron los hechos?

¿Qué personajes se parecen a ti?

¿Qué acto te gustó?

c) -Predicción

Empezar a leer un texto hasta mitad

¿Cómo crees que termina el cuento? ¿Por qué?

Al terminar de leer el cuento

¿Qué hubiese pasado si se cambiamos el papel de un actor?

¿Qué crees tú que haremos luego de leer? ¿Por qué?

¿Qué harás hoy en casa? ¿Por qué?

¿Qué haremos mañana?

d) -Comprensión

Dime ¿de qué trató el cuento?

¿Qué pasó con X personaje?

¿Qué significa para ti X palabra?

¿Por qué crees que pasó este hecho?



3.4. Procedimiento

Para el estudio teórico se utilizó el material provisto por el módulo Acercamiento Cognitivista al Desarrollo del Pensamiento, así como bibliografía de fuentes impresas y de internet que dieron un sustento epistemológico a la psicolingüística, los procesos pre-lectores y la realidad del sistema pre-básico. Una vez que se recolectó y se seleccionó información pertinente, se procedió a redactar este primer capítulo y segundo capítulos, los cuales fueron revisados por la directora de tesis quien hizo sugerencias para mejorarlos. Simultáneamente a este desarrollo, se procedió a realizar una exploración mediante la entrevista no estructurada a los padres de familia, con la cual se pudo establecer un perfil de los niños que conformarían la muestra. Aquí se comprobó que se dedicaba muy poco o nada de tiempo a actividades de lectura o acercamiento a la escritura, el jardín era el único espacio en que se realizaba tal cuestión. En un principio la muestra estuvo conformada por 12 niños, sin embargo, 2 de ellos se retiraron quedando 10 para concluir el proceso. Ya aprobado el primero y segundo capítulos se procedió a la aplicación del Test ITPA a los niños que conformaron la muestra. En este pre-test se utilizó la tabla para la edad de tres años con la cual se evidenció muchas falencias respecto a su etapa pre-lectora respecto a lo que se espera para la edad de estos niños de manera especial en lo relacionado a memoria secuencial y expresión verbal, se determinó que ello se debía al poco acceso a actividades relacionadas con el mundo de la lectura. Además se utilizó un cuestionario para advertir el desarrollo pre-lector, el cual fue resuelto mediante observación. Es así que se diseñó una propuesta de actividades psicolingüísticas para mejorar el nivel pre-lector de los niños que fueron diagnosticados. Se desarrolló un borrador el cual fue revisado por la directora de tesis quien hizo varias sugerencias, a su vez, se



recurrió al criterio de la Dra. Mónica Burbano de Lara quien reside en la ciudad de Quito, quien realizó varias sugerencias para desarrollar la propuesta y corregir los problemas detectados permitiendo el acceso al material inédito por ella construido para el desarrollo psicolingüístico en pre-básica. Una vez que se realizaron las correcciones y fueron ratificadas por la directora de tesis, se procedió a aplicar las actividades planificadas. Se empezó por realizar cambios desde la decoración del aula, colocando carteles, etiquetando los objetos del aula, colocando los nombres de los niños en sus asientos y casilleros, dando real importancia a los rincones, sobre todo al de lectura, con una biblioteca al alcance de todos los niños (a pesar de que aún no saben leer).

Una de las primeras estrategias, con la que se decide iniciar es la denominada *Visita de Camilo*, esto en razón de los resultados que arrojó el test. Se buscó con su aplicación el corregir problemas de memoria secuencial y expresión verbal. Esta estrategia que se considera un ejemplo relevante del experimento, ayudó a los niños y niñas a recordar cada una de las partes y a colocarlas en un muñeco, las partes tuvieron un orden específico y fueron los niños los que contaron cómo y porque las colocaron. Cabe señalar que todas las catorce actividades respondieron a una planificación previamente organizada con los mismos estudiantes, en las cuales se obtuvo información de sus intereses, estilos, conocimientos previos. Estas estrategias originaron destrezas en la cognición del niño que no se observaron en el test. Una por una se fueron aplicando todas las actividades planificadas a lo largo del año lectivo, yendo desde la función elemental de recortar (*Visita a Camilo*) hasta conseguir la creación de cuentos y poemas, lo que puso a prueba su creatividad, imaginación y capacidad. Vale destacar que la comunidad educativa tuvo tanto



interés en la propuesta que realizó una publicación independiente llamada “mis chiquitos” con el auspicio de varias instituciones locales.

Al cabo de 8 meses de aplicación se realizaron varios ajustes a la planificación original la cual nuevamente fue puesta a consideración de la directora quien estuvo de acuerdo con dichos ajustes, aprobándose, de este modo, el capítulo 4. Apenas concluido el proceso y en vista de que se acababa el año lectivo se procedió a realizar el post-test evidenciándose resultados favorables muy distintos a los del pre-test. Cabe indicar que ya no se midió con los mismos indicadores para niños de 3 años (que era la edad promedio del grupo al iniciar el experimento), sino con puntuaciones típicas normalizadas para niños de cuatro años debido a que ya habían transcurrido $\frac{3}{4}$ de año en sus edades. Pese a estas puntuaciones, los resultados alcanzados fueron muy altos y se evidenció que el nivel pre-lector de los niños era muy avanzado para la edad y lo comúnmente esperado. Del mismo modo se utilizó el cuestionario de observación del docente sobre Escalas por Criterios de Desempeño según las destrezas pre-lectoras desarrolladas por los niños. Estos resultados fueron desarrollados en tablas comparativas y gráficos en el capítulo 5 de la presente investigación. La directora finalmente autorizó realizar preliminares, introducción y conclusiones de la tesis. El documento fue presentado al tribunal, sin embargo, recibió varias críticas en cuanto a la organización de la información, lo cual sumado a varios problemas personales de la autora retrasaron la presentación de correcciones, mismas que, al ser revisadas por un nuevo tribunal fueron sometidas a una segunda observación con nuevos cambios antes de la definitiva aprobación.



3.5. Recursos

Los recursos con los que se contó para la realización del presente trabajo de investigación son:

3.5.1. Humanos:

- 10 niños y niñas del Jardín de Infantes “Manuelita Cañizares”, de la Parroquia Javier Loyola del Cantón Azogues,
- Maestrante
- Directora del trabajo de investigación

3.5.2. Institucionales:

- Jardín de Infantes “Manuelita Cañizares”

3.5.3. Materiales:

- Test ITPA
- Escala por criterio de desempeño para medir destrezas pre-lectoras.
- Internet
- Fuentes bibliográficas
- Cámara fotográfica
- Anillados
- Programas informáticos básicos (Word, Excel y el programa estadístico SPSS)



3.5.4. Económicos:

Recurso adquirido o pago por servicios	Cantidad	Precio Unitario en dólares	Total
Computador	1	750	750
Impresora	1	200	200
Papel	1500	0,02	30
Tinta para impresión	3	25	75
Copias	500	0,03	15
Libros	5	35	175
Inscripción de matrícula	1	400	400
Gastos varios	1	200	200
Total			1845

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE ACTIVIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS PARA MEJORAR EL NIVEL PRE-LECTOR



El presente proyecto pretende destacar el objetivo fundamental del preescolar, el cual es orientar y estimular el desarrollo del niño, de modo que se imprima a este proceso, la dirección correcta que asegure la madurez cognoscitiva y socioemocional que le garanticen el aprendizaje de la lecto-escritura, propio del nivel siguiente; y, reconocer sus potencialidades, la coherencia, validez e interés en su pensamiento; pues, ellos piensan con y por la lectura y escritura.

En nuestra sociedad los niños desde muy pequeños pueden leer, entienden muchas señales de tránsito, propagandas, nombres de personajes favoritos y hasta su



propio nombre e intentan escribirlos con sus signos, cuyo significado es su mensaje, que desean expresar; pero por el tradicionalismo presente aún no brindamos la oportunidad de que puedan dar a conocer lo que van aprendiendo, lo que sucede es que estamos acostumbrado a que los niños manifiesten la lectura y escritura en simples hojas repetitivas o los molestos cuadernos de caligrafía y ortografía que sin quererlos inutilizar pero han sido los culpables de que muchos o la gran mayoría de niños, vean a la escritura y la lectura con odio, repudio, apatía, hasta como un gran castigo, (repetir 100 veces alguna palabra; ir al rincón a leer; leer al frente para que todos se burlen).

Esta alternativa de acción educativa es parte de un proyecto metodológico, como guía base para la enseñanza de pre-lectura, desde la perspectiva psicolingüística, estrategias que se espera contribuyan a implementar el trabajo de maestras/os y crear en el aula las oportunidades de desarrollar al máximo las potencialidades de todas las niñas y niños; no solo quedarnos satisfechos con el hecho de que ellos empiecen a reconocer las palabras, sino que, a su vez, las comprendan, deduzcan significados, infieran sus diálogos, ilustraciones; es decir, que adquieran destrezas cognitivas de la lecto-escritura, propias de su edad.

4.1. Antecedentes

Hoy en día, la mayoría de niñas o niños de tres y cuatro años comienzan a leer y escribir, debido a que, a nuestro alrededor, abundan las señales, propagandas publicitarias, letreros de instituciones, nombres de personajes, en fin, numerosos símbolos conocidos, los cuales distinguen; además, saben escribir, aunque lo hacen



con su código propio, el cual pueden interpretar y con el que se expresan. Manifiestan sus experiencias, sentimientos, necesidades; claro, no siempre en un cuaderno, ellos escriben en las paredes, en las mesas, en el pizarrón, el escritorio; leen y escriben en todas partes.

Al respecto, Bravo dice:

Cada niño mágicamente y por medio del idioma, se identifica con las situaciones que se convierte en ritmo, en poesía, el niño vive un Folklore Infantil antes de empezar a leer y escribir, y durante años se nutre de todas estas manifestaciones en los que él mismo participa, retocándolas, deformándolas, hasta el punto de intervenir en ellas como verdadero creador (91).

Existen prácticas educativas como la del lenguaje integrado, sus principios están contruidos desde diferentes disciplinas: lingüística, desarrollo del lenguaje, sociolingüística, antropología, psicología y educación. El enfoque se basa en lo que el niño ya sabe para que logren ser lectores y escritores de forma natural. “Eso es precisamente lo que el lenguaje integrado reconoce y apoya: una manera natural de leer y escribir, una manera natural de alfabetizarse” (Barrow, 13).

En tal caso, muchos de los profesores que siguen esta línea han organizado programas para ampliar ese proceso natural. Al respecto, hace casi ochenta años, en Italia, estudiantes de María Montessori que tenían cuatro años de edad, produjeron una exposición de escritura de palabras y mensajes. Hace cuarenta años, en nueva Zelanda, párvulos escribieron acerca de sus incidentes y



sentimientos; hoy en día está ocurriendo fenómenos semejantes en más hogares y más aulas.

También, se considera la existencia de un programa de desarrollo de habilidades lingüísticas con coherencia en la teoría interaccionista, impulsada por el psicólogo norteamericano J. Bruner; el mismo que considera e incorpora dos enfoques centrales, el cognitivo y el socio-cultural. De este modo se reconoce y respeta el desarrollo cognitivo individual, social y cultural del entorno del niño, el cual influye en su desarrollo y progreso.

Como señala Pumahue: “Esta teoría permite respetar el desarrollo progresivo de las habilidades lingüísticas, conociendo los avances individuales y potenciando en función de ellos, los logros y progresos en la adquisición de la lectura y escritura” (81). La idea sería evitar encontrarnos con trastornos del lenguaje al momento en que se inicie el proceso de lectura y escritura.

Como se podrá constatar, existen coincidencias sustanciales entre el proyecto pre-lector presente (enfocado desde la psicolingüística) con las propuestas que se acababan de señalar, puesto que en ellas también se apunta hacia la manera natural que tiene la niña o niño para adquirir estas habilidades para la lectura y escritura. De igual manera, se toma en cuenta los aspectos cognitivos y lingüísticos, en cuanto a su eficacia e importancia al enfrentarse como individuos al fenómeno lecto-escritor.

En tal caso, la discrepancia con las propuestas anteriores radica en su falta de precisión en cuanto a las destrezas de desarrollo del pensamiento que el niño adquiere y con respecto al componente lingüístico, que como se puede observar,



únicamente hace énfasis en elementos grafémicos, sobre todo el primer estudio; y elementos fonológicos, el segundo.

Actualmente, la educación inicial ecuatoriana cuenta con un currículo, en el cual se basan muchos maestros y maestras para organizar y planificar sus clases; sin embargo, el desconocimiento de su manejo, así como de las especificidades teóricas y pedagógicas de dicho currículo, trae consigo confusión en los docentes y efectos negativos en la educación inicial; a esto se suma la falta de actualización y capacitación docente, la que trae consigo desconocimiento de las propuestas pedagógicas actuales y la ausencia de metodologías adecuadas para la educación inicial.

La realización de este trabajo, tiene su origen en la necesidad de contar con una serie de elementos metodológicos adecuados, en torno a la intervención propicia para niños entre 4 a 5 años, con el fin de constituirse en un material de referencia para el trabajo del maestro con las niñas y niños de esta edad, partiendo de los principios de la psicolingüística con su desarrollo de destrezas lingüísticas y cognitivas, desde un proceso metodológico del aprendizaje significativo, sin dejar de lado las destrezas psicomotrices necesarias.

4.2. Proceso

Teniendo en cuenta los fundamentos y consideraciones anteriormente expuestos, la investigación bibliográfica, de campo y cuantitativa, se ha organizado el siguiente proceso, el mismo que se presenta con un transcurso de momentos, respetando las características evolutivas de los niños y la manera como aprenden a esta edad,



procurando, así mismo, un aprendizaje significativo. Recoge la condición de introducir a los niños en el acto lector de una manera natural procurando que se dé un correcto desarrollo de habilidades y destrezas lingüísticas, cognitivas, según la propuesta psicolingüística; sin dejar de lado los intereses, necesidades y realidades como punto de partida de todo proceso educativo.

1. Momento de recuperación de conocimientos previos:

Con énfasis en recoger los saberes, necesidades, experiencias previas útiles para el desarrollo de la actividad de aprendizaje significativo; “se puede conseguir a través una conversación, entrevistas con el estudiante, canciones que despierten entusiasmo, lecturas previas, etc.” (Ministerio de Educación, 46).

Es importante que los conocimientos o aprendizajes lingüísticos anteriores, sus experiencias con la letra impresa aportan gran cantidad de información, el docente debe hacer lo posible por conocer sobre lo que el niño ya sabe.

El desarrollo de un lenguaje claro, fluido, correcto es también importante para iniciar el acto lector, puesto es necesario comunicarnos de manera adecuada, y sea entendido el mensaje a transmitir.

Aquí se proponen ejercicios de recepción auditiva y visual, como los ejercicios lingüísticos de pronunciación, audición, discriminación.

También *Biblioteca de aula* donde los niños puedan llevarse sus cuentos preferidos a casa, o trabajar en su espacio con cuentos, imágenes, tarjetas, etc.

2. Momento de motivación:



Situamos a los estudiantes frente a una situación de aprendizaje que despierta su curiosidad y su interés por aprender, como dinámicas, juegos, lecturas, proyecto cultural, con el propósito de generar el vínculo afectivo de los estudiantes con su aprendizaje.

El educador no debiera dar informaciones acabadas, si no proponer situaciones donde el conocimiento pueda ser reconstruido, podamos contrastar, modificar, reaprender sus ideas, conocimientos; aquí se dará la posibilidad de formular preguntar y entender el nivel de conocimiento del niño.

En esta fase se pretende dar una asociación visual, auditiva, visomotora como establecer secuencias de un cuento, completar cuentos a través del libro que es llevado a casa, libros de vocabulario, caja de sorpresas.

3. Momento básico:

Se desarrolla un conjunto de acciones para relacionar saberes o intereses previos que partieron del niño con las destrezas, o nociones que se pretenda enseñar; se utilizan distintas estrategias para lograr el aprendizaje de la niña y el niño. El trabajo puede ser individual o en pequeños grupos.

Es necesario enriquecer las oportunidades de interacción del niño con materiales impresos de su entorno, la calidad de estas interacciones permitirá que el niño entre en contacto y conozca las características y funciones de la lectura y escritura.

Salidas educativas, lecturas de reflexión, álbum de recortes, *La visita de Camilo*, mapa conceptual en base a imágenes, carteleras educativas.

4. Momento de práctica:



Permite que los alumnos y las alumnas hagan uso de estos nuevos conocimientos adquiridos, se refuerzan y consolidan sus aprendizajes, con la aplicación de los nuevos aprendizajes a su vida diaria; es aquí cuando los aprendizajes se vuelven significativos para los alumnos.

Es afanarse por obtener productos creados por los niños, donde se evidencian muchas destrezas adquiridas a través de la metodología propuesta y de estrategias que permiten esta puesta en marcha literaria, de manera natural.

Expresión y producción verbal, con ejercicios como *A expresarnos con los poemas*, *La creación de mi cuento*, proyectos culturales, etc.

5. Momento de evaluación

Permite obtener información sobre cómo han aprendido los estudiantes, para reforzar y corregir errores; para darnos cuenta del ritmo y dificultades de cada estudiante.

Además debemos fomentar una auto-evaluación, que el niño pueda distinguir los aciertos y errores cometidos y poder corregirlos, y pueda manifestar además sus satisfacciones, inquietudes y desagrados.



4.3. Relación de las Destrezas Intelectuales y las Estrategias Planteadas.

Identificar

Proceso <ol style="list-style-type: none">1. Observar o escuchar con atención.2. Explorar características esenciales en sus elementos.3. Seleccionar categorías o elementos a necesitarse.4. Identificar el elemento solicitado.5. Expresar lo identificado.	Estrategia: <i>La visita de Camilo.</i> <ol style="list-style-type: none">1. Observar, tocar a Camilo.2. Explorar: los muñecos tienen brazos, pelo, piernas.3. Buscar el elemento faltante, (en la cara).4. Identificar el elemento que falta (Ojos).5. Manifestar, le falta ojos. (Colocar)
Estrategia: <i>Proyectos Culturales.</i> Identificar la comida típica de Azogues <ol style="list-style-type: none">1. Escuchar relatos sobre las tradiciones de Azogues.2. Sus tradiciones son: comida, música, actos religiosos, danza.3. Seleccionar categoría: Comida.4. Identificar de entre los relatos e imágenes: cuy, hornado, pulchaperro.5. Armo el álbum, expongo.	Estrategia: <i>A jugar con las letras y palabras</i> Enviar palabras a casa como cocina, refrigeradora; Identifico el lugar donde corresponde y las coloco. <ol style="list-style-type: none">1. Escucho el nombre de los objetos a identificar.2. Puntualizo en mi casa hay comedor, cocina, dormitorio, baño.3. Categoría, elementos de la cocina.4. Identifico en la cocina los objetos.5. Coloco el nombre correspondiente.



Predecir

Proceso <ol style="list-style-type: none">1. Receptar con atención la información proporcionada.2. Reconocer conocimientos previos en situaciones similares.3. Reunir y organizar datos.4. Establecer conexiones entre conocimientos previos y nueva información.5. Establecer explicaciones.6. Escoger una respuesta.	Estrategia: <i>Lecturas para la casa.</i> <ol style="list-style-type: none">1. Leer de las fichas en casa.2. Reconocer experiencias previas3. Establecer el orden de acontecimientos.4. Relacionar lo que conozco y la información nueva.5. Responder preguntas como:<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué va a pasar luego de...?• ¿Qué hará el personaje?• ¿Cómo terminará el cuento?
Estrategia: <i>Mi librito compositor de cuentos.</i> <ol style="list-style-type: none">1. Llevar el libro a casa y ayuda de mi mamá leo lo escrito anteriormente.2. Reconocer si estos hechos le han sucedido al niño.3. Recordar el orden de sucesos.4. Relacionar lo escrito en el libro, lo nuevo y lo que le ha ocurrido al niño.5. Establecer cómo puede continuar el cuento.6. Expresar los hechos siguientes en el cuento.	Estrategia: <i>Mi Cuento.</i> <ol style="list-style-type: none">1. Leer diariamente cuentos de su preferencia.2. Reconocer escenas ya vividas previamente.3. Establecer elementos del cuento, personajes, escenarios, hechos.4. Escoger personajes, asignarles escenarios, hechos y relacionarlos con sus vivencias.5. Establecer como inicia el cuento, que va a realizar luego el personaje, como terminará.6. Expresar los hechos estableciéndolos en orden.



Inferir

<p>Proceso</p> <ol style="list-style-type: none">1. Identificar la información a encontrar o descubrir.2. Examinar conocimientos previos al respecto.3. Buscar información disponible o pistas del contexto4. Relacionar información nueva entre sí con los conocimientos previos.5. Escoger su respuesta.6. Autoevaluación.	<p>Estrategia: <i>Mapa conceptual en base a gráficos o palabras clave</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Concretar que se desea inferir, el resultado de un acontecimiento, concluir un cuento, importancia de un hecho.2. Que hechos, palabras o personajes son conocidos.3. Identificar palabras clave, personajes, hechos importantes.4. Organizar, esquematizar, y conectar la información nueva y previa.5. Expresar respuesta.6. Reflexionar sobre el proceso realizado.
<p>Estrategia: <i>Salida Educativa.</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Que se va a inferir: los servicios que presta el lugar a visitar, importancia, etc.2. Que he visto antes de estos lugares, como los he utilizado.3. Identificar en este contexto sus carteles, partes importantes.4. Breve sinopsis de lo que se ha realizado dentro del recorrido.	<p>Estrategia: <i>Biblioteca del aula</i></p> <ol style="list-style-type: none">1.Cuál es la importancia de la biblioteca en el aula, para que sirve.2. Que objetos, carteles, gráficos que están en la biblioteca he visto o utilizado antes.3. Observar los carteles, componentes, objetos que tiene la biblioteca y como se utiliza.4. En una puesta en común recordamos que hicimos, como se usa, que nos gustó o no de la biblioteca.



5. Inferir la importancia, servicios.

5. Inferir la importancia o ventajas de tener biblioteca en el aula.

Comprender

Proceso <ol style="list-style-type: none">1. Recopilar la información a comprender.2. Buscar en mis conocimientos previos, situaciones similares.3. Establecer relaciones entre información nueva y la que ya posee.4. Identificar los conceptos, hechos, en la realidad.5. Expresar una respuesta.	Estrategia: libro de vocabulario <ol style="list-style-type: none">1. Recopilar imágenes, palabras, nombres, sonido del tema a comprender.2. Observar e identificar lo que he visto, que conozco.3. Organizo cada imagen con su nombre y sonido dentro de cada temática.4. Identifico los objetos y la relación entre ellos, que hacen, y par que sirven.5. Expresar respuesta si comprendí o no la temática.
Estrategia: Carteles Informativos <ol style="list-style-type: none">1. Recopilar recortes, fotos, noticias, redacciones, dibujos, gráficos de la temática a comprender.2. Observar e identificar lo que he visto con anterioridad, que conozco.3. Ordenar, organizar en el cartel la información recopilada.4. Relacionar la información con la realidad en el contexto educativo.5. Expresar en respuesta la comprensión de la temática, su significado.	Estrategia: Caja de sorpresas <ol style="list-style-type: none">1. Con los ojos cerrados recopilar información con los diferentes órganos de los sentidos: olor, sabor, textura, etc.2. Reconocer olor, sabor, textura, etc.3. Establecer elementos del cuento, personajes, escenarios, hechos.4. Escoger personajes, asignarles escenarios, hechos y relacionarlos con sus vivencias.5. Establecer como inicia el cuento, que va a realizar luego el personaje, como terminará.6. Expresar los hechos estableciéndolos en orden.



4.4. Estrategias

Las estrategias son “formas específicas de organizar nuestros recursos (tiempo, pensamientos, habilidades, sentimientos, acciones) para obtener resultados consistentes al realizar algún trabajo y están siempre orientadas hacia una meta positiva” (Bravo, 76).

En las estrategias de aprendizaje y enseñanza de la lectura y escritura se busca el aprendizaje significativo, integrado y transferible, para ello se han organizado una serie de estrategias útiles y de fácil manejo en el aula y la casa, rescatando algunas de ellas con lo que a menudo se hace en clase pero desde una nueva perspectiva, la perspectiva psicolingüística; y otras han sido creadas en correspondencia a esta nueva orientación. (Ver Anexo 2)

1. *Lecturas para la casa*

Comprenden pequeños textos seleccionados para promover la comprensión, reflexión y motivación en familia, además de inmiscuir no solo a los pequeños estudiantes en el proceso de familiarizarse con las letras, palabras, frases sino de involucrar a su familia, como parte de la guía y acompañamiento que necesitan los niños.

- a) Fichas de lectura.- De acuerdo al proyecto o tema planificado se eligen lecturas o textos pequeños, acompañados de preguntas que deben ser respondidas en



familia o únicamente por los niños, luego de haberlas leído, las veces que haya sido necesario.

- b) Lecturas de reflexión.- Los textos son seleccionados en concordancia a las fechas, ocasiones o celebraciones del año lectivo, sean estos, día del padre, madre, fechas cívicas, fiestas locales, etc., las cuales motivan e invitan a la reflexión familiar; estas lecturas no vuelven al aula sino que en casa, papá o mamá ,escogen el espacio adecuado donde serán colocadas.

En clase se promueve volver a las lecturas; se conversa en torno a ellos y se formula preguntas para saber si se cumplió con la actividad, si el niño la entendió y si la familia se involucró.

2. A jugar con letras y palabras

a) Letras.

- Se dibuja, se pinta o se utilizan diversas letras, sean estas mayúsculas o minúsculas dentro del aula; sobre todo las vocales, recurriendo a éstas cada vez que necesitemos escribir palabras claves en la pizarra dentro de alguna actividad; por ejemplo, los materiales a utilizar, los responsables de la actividad, órdenes a ejecutarse, frases como “Feliz cumpleaños”, “Navidad”, “Año Nuevo”, nombres, etc.
- En un lugar del aula se arma un pizarrón de tela, de preferencia paño o alguna tela acolchada, sobre el cual se colocan libremente letras con velcro; entonces, los niños podrán armar sus nombres o nombres de objetos; al

principio, copiando el orden de las letras para armar la palabra; después el niño sabe qué letras forman parte de su nombre.

b) Palabras.

- Se etiqueta o encartelan los objetos principales dentro del aula y se realiza con los niños la lectura general de los mismos; además, se envían a casa palabras con los nombres de los espacios principales del hogar para que sean colocados y luego leídos constantemente.



- Se escoge un lugar adecuado en el aula para colocar gráficos con su nombre correspondiente, estas son palabras relacionadas con la temática en clase; además, se envía a casa estos carteles que se colocan en un lugar preferido por el niño.



- Se hacen fichas con casilleros, en los cuales van dibujos de objetos; aparte están las palabras que corresponden a dichos dibujos o gráficos, los cuales se van colocando en el espacio correcto, siempre con ayuda de un adulto.
- Además, se pueden realizar fichas con gráficos y en la parte de atrás, la palabra que corresponde al nombre del gráfico se lee en conjunto, o individualmente, con el alumno y el profesor o, a su vez, se pide al niño que trate de leer solo y comprobar con el gráfico.

3. Biblioteca del aula

La biblioteca, según dice Álvarez, favorece el Aprendizaje significativo de la lecto-escritura (22).

- Dedicamos un espacio amplio y agradable para reunir libros, cuentos, revistas, etc., donde, por lo menos dos veces por semana, nos reunimos a leer. Además del material para leer, hay un fichero con la tarjeta de cada niño, en la que se apunta el nombre de cada libro que el niño/a desee llevar a casa, también hay una alfombra, cojines, bancas pequeñas; a este lugar, el niño acude no sólo para que le lean, sino para él mismo leer y dramatizar sus historias.
- Antes de iniciar la lectura de los cuentos o textos seleccionados por los niños se recomienda motivarlos, tener previsto la hora de lectura, tomar en cuenta que los estudiantes no estén cansados y puedan prestar atención necesaria a la lectura.

- Al final de la lectura de cada cuento, es importante realizar un comentario del mismo acerca de sus personajes, hechos, situaciones, etc.
- También se promueve la lectura independiente, cada niño o niña toma un cuento de su preferencia y lo lee, lo interpreta a su manera, guiándose por los gráficos y o los relatos escuchados con anterioridad.



4. *La visita de Camilo*

Camilo es un muñeco, así lo bautizaron las niñas y niños de la clase y visita todos los fines de semana a cada familia con la finalidad de que ellos le coloquen sus ojos, boca, ropa, etc.; pues, Camilo no es un muñeco completo; lo acompaña un cuaderno

en donde las familias comparten sus vivencias con Camilo, fotos, chistes, poemas y los nombres de quienes participaron.

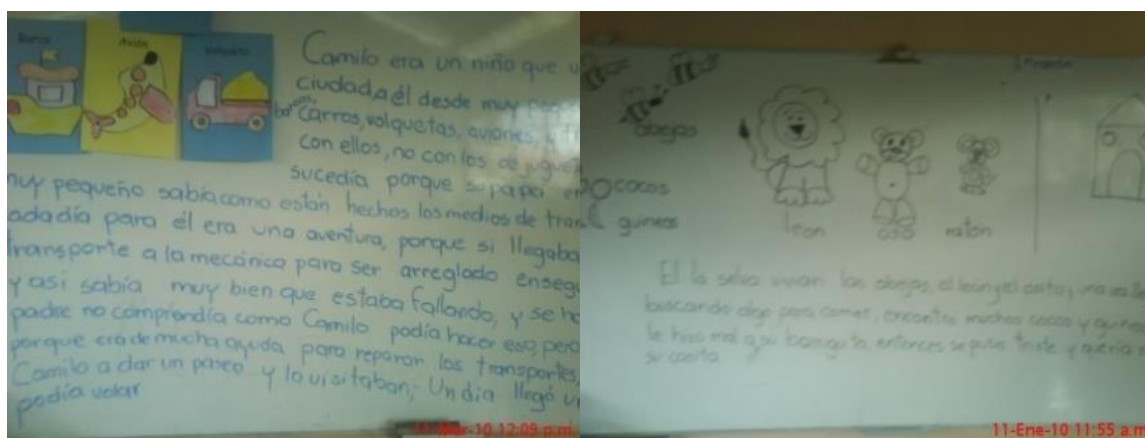


5. *Mi librito compositor de cuentos*

Cada fin de semana los niños podrían llevar a casa, el *Librito compositor de cuentos*, en el cual se indica que los niños/as, con ayuda de su familia, escribirán una parte del cuento, dando continuidad a lo escrito anteriormente; pueden escribir de dos a cinco líneas, recordando no escribir más de cinco líneas e ir dibujando los personajes, adornos, detalles, para el cuento.

6. *Mi cuento*

En clase, las niñas y niños gustan de leer a su manera; leen sobretodo cuentos; les gusta fantasear e imaginar las historias, cómo sucedieron y qué pasaría, incluso imaginan más allá de lo que vemos escrito en un cuento; entonces, ¿por qué no aprovechar esta cualidad de los educandos, su creatividad? Sólo bastó iniciar con sus personajes y escenarios para que las grandes tramas fueran surgiendo día a día; estos cuentos son muy originales y muchas veces expresan la realidad del infante y sus fantasías.



7. ¡A expresarnos con los poemas!

Esta es una de las ideas que nació cuando una gran maestra, la Dra. Mónica Burbano, en una de sus muchas asesorías nos mostró un trabajo similar, realizado por niños de 6 años; esta vez, la estrategia se inició conversando con los niños acerca de los poemas, qué y para qué son; una vez que esto quedó claro se procedió a leerles diariamente algún poema corto o de mediana extensión, luego acordamos que ellos ahora tratarían de expresarse a través de poemas; y, como se

puede observar en el gráfico, lo lograron. Estos trabajos aquí expuestos tuvieron que pasar por un largo proceso para llegar a ser la belleza que ahora son; cada poema pasó por períodos de composición, varias ediciones para poder así publicarlos.



8. Jugar a escribir

Sus rudimentarias maneras de escribir son también un medio de gozo y expresión, acostumbramos a escribir frases o cartas a personajes populares como papá Noel, si así lo deseaban, a su madre o algún amiguito, etc.



9. *Libro de vocabulario*

Con la finalidad de ir incorporando nuevas palabras en su vocabulario, reforzar las palabras conocidas, su pronunciación; y, sobre todo para relacionar las palabras con las imágenes, se elaboró junto con los padres y madres de familia, un libro en cuyas páginas consta la imagen, palabras con el nombre; y, según sea el caso, hasta sonido, por ejemplo de animales, medios de transporte, etc.

<p>Yo</p>  <p>María</p>	<p>Papá</p>  <p>Carlos</p>
<p>Mamá</p>  <p>Alicia</p>	<p>Hermana</p>  <p>Victoria</p>

10. Los proyectos culturales

“Consiste en desarrollar sencillos proyectos que ofrezcan oportunidades para que niños y niñas fortalezcan su identidad cultural” (Ministerio Bienestar, 60), y fomenten destrezas receptivas, asociativas y expresivas del lenguajes verbal y otros.

- a) Álbum cultural, representando las tradiciones, costumbres y cultura local: de comida típica, de vestimenta, de bailes y danzas de las regiones, de los productos naturales de cada región, de las artesanías, de leyendas, etc.
- b) Representar las costumbres y tradiciones en dramatizaciones teatrales, funciones de títeres, bailes, danzas o preparando la comida típica.
- c) Trabajos manuales: vestir a muñecos según los trajes de la cultura local, elaborar artesanías como joyas, sombreros, disfraces.

11. Álbum de recortes publicitarios

Traer al aula, carteles de propagandas de marcas conocidas para ser leídas por los niños, recortarlas y armar un álbum con ellas; salir por la comunidad y leer los letreros de la localidad.



12. Mapa conceptual en base a gráficos o palabras

A partir de experiencias, necesidades, noticia bomba o un cuento de interés para el niño, se arma la secuencia de una historia, colocando los dibujos con los nombres

de los elementos principales, poniéndolos en secuencia y con conectores de orden lógico.

13. Salidas educativas

Visitas a la biblioteca, al terminal terrestre, al aeropuerto, al mercado, al parque, aprovechando leer cada palabra que encontremos a nuestro paso, así los niños se irán familiarizando con los servicios que existen en su comunidad. Además se puede traer como invitado especial a un miembro de la comunidad, a un bibliotecario, el vecino de la tienda, a que visite el aula y converse con los niños del salón; así ayudará a promover entre los niños un acercamiento espontáneo y placentero con la lectura.





14. Ejercicios lingüísticos de pronunciación, audición, discriminación

- a) Ejercitación de Praxias Oro-Faciales.- Práctica de acciones con los distintos órganos implicados en la fono-articulación. Ejercicios con los labios, mejillas, lengua, mandíbula, soplos.
- b) Prácticas de percepción, discriminación y memoria.- Ejercicios sonoros de reproducción, discriminación de fonemas, sílabas y palabras; memoria auditiva.
- c) Ejercicios semánticos.- Ejecutar órdenes que involucren acciones, lugares.
- d) Ejercicios a nivel sintáctico.- Construcción de frases con ayuda de imágenes, cuentos en base a pictogramas, ordenamiento de secuencias de imágenes.
- e) Ejercicios a nivel semántico.- Expresión de ideas, diálogos grupales, relatos de hechos, incidentes, etc. (Delgado, 3).

Se recomienda realizar estos ejercicios en un lapso corto de tiempo; se lo puede realizar dentro de las actividades iniciales diarias o relacionando con el tema planificado.

15. Caja de sorpresas

Para incorporar palabras nuevas al vocabulario cada día se presenta una palabra con su imagen y código; se pide al niño ayudar con el significado de la misma, y la



guardamos en la cajita de sorpresas; se puede volver a ellas, como repaso de temas tratados.

16. Carteles informativos

Publicar eventos, invitaciones, fechas cívicas, redacciones de fiestas, leyendas, en un lugar visible para padres de familia y niños de la escuela.

4.5. Actividades

Entre las múltiples actividades que se pueden ejecutar en el aula para apoyar el proceso lecto-escritor, tenemos las siguientes:

- Elaborar las normas y acuerdos y colocarlas en un cartel en la clase.
- Expresar de diferentes formas una misma frase: llorando, riendo, voz baja, mímica, etc.
- Habituarse al niño a expresar sus ideas, para lograr que hable con libertad y soltura, dándole un micrófono y que entreviste a alguien más.
- Hablar por teléfono con sus compañeros, dar órdenes de compra y pedir servicios de emergencia.
- Procurar el desarrollo y enriquecimiento del vocabulario, presentando palabras nuevas.
- Terminar cuentos incompletos.
- Hacer adivinanzas.
- Enseñar trabalenguas.
- Imitación de voces de animales.

-
- Imitación de sonidos, ruidos o acciones producidos por personas o animales.
 - Mirar videos, diapositivas, películas, y discutir su contenido.
 - Buscar objetos en el aula a partir de las características dadas.
 - Adivinar lo que están pensando sus compañeros, la maestra, a partir de los indicios dados.
 - Escribir el nombre, escribir letras o nombre que conocemos.
 - Ordenar una historieta, encontrar incongruencias en ella.
 - Encontrar figuras escondidas en un gráfico.
 - Clasificar dibujos, signos y letras.
 - Invitar a un representante de la comunidad a leer un cuento.
 - Participar en rondas y canciones.
 - Pintar murales con ilustraciones y mensajes.





4.6. Planificación de la propuesta

Estrategias y Actividades	Recursos	Responsables	Evaluación	
			cumple	Actores
<p>Conocimientos previos: Ejercicios frente al espejo nombrando las partes que conozco de mi cuerpo</p> <p>Motivación. Bañar a los muñecos del grado.</p> <p>Básico (Construcción) Dibujamos en la pizarra el cuerpo y su nombre.</p> <p>Práctica (Consolidación) Recalcar mediante conversación la importancia del cuidado del cuerpo</p>	Humano	Mateo	Si	Alumnos Profesor
	Poema: La Señora Hormiga	Lucía	Si	Alumnos Profesor
	Pizarra, Marcador	Carolina	Si	Alumnos Profesor
	Humano	Alejandro Daniel	Si	Alumnos Profesor



Eje: Desarrollo Personal y Social		Ámbito: Identidad y Autonomía.				
Objetivo de Aprendizaje: Desarrollar su identidad mediante el reconocimiento de sus características y manifestaciones para apreciarse y diferenciarse de los demás.						
Experiencia de Aprendizaje	Destrezas	Actividades	Evaluación Técnica: Observación			
La Visita de Carolina.	<ul style="list-style-type: none">Identificar las características generales que diferencian a niños y niñas y se reconoce como parte del grupo. / Demostrar curiosidad por características físicas que permiten reconocerse como niño y niña.Elegir Vestuario entre otros demostrando sus gustos y preferencias. / Tomar decisiones con respecto a la elección de actividades, vestuario según gustos preferencias, argumentando.	<ul style="list-style-type: none">Realizar ejercicios frente al espejo con las partes del cuerpo y nombrarlas.Bañar a los muñecos de la clase conversar sobre las partes del cuerpo.Armar un cartel de sexualidad y hablar sobre su protección y las diferencias físicas.Láminas del cuerpo humano y sus características.Función de títeres sobre los gustos de niño o niña.Armar con paletas su cuerpo.Canción del cuerpo humano.Organizar La Visita de Carolina a cada una de las casa de los niños y niñas.Jugar a la rayuela.Tratar de dibujarse.Lectura de reflexión.Libro de Vocabulario.	Instrumento: Escala valor			
			Destreza	I	P	C
			Identifica características de niño y niña. Se reconoce como parte del grupo. Demuestra curiosidad por diferencias. Elige actividades, vestuario según gustos. Argumenta sus elecciones. Se reconoce como niño o niña según características físicas.			



¿CÓMO HACER?			TIEMPO
ACTIVIDADES INICIALES Saludo: Saludo afectuoso a todos los niños y niñas de manera individual; luego de manera grupal cantaremos "Hola, Hola" Ubicación de pertenencias. Ubicación Temporo-Espacial: Preguntas encaminadas a ubicar a los niños en el tiempo: ¿Qué día es hoy? ¿En qué mes estamos?, Cada niño o niña que responda de manera positiva le entregaremos una ficha para que la coloque en el respectivo tablero en donde se contempla la fecha. Luego: ¿Cómo está el clima hoy? Y les invitaré a cantar la canción de la ventanita. Autocontrol: Invitaremos a un compañero/a a pasar a tomar lista en el rincón de asistencia.			45 minutos
ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS Martes 26 Nov.			
Actividad de los niños	Actividad de la Maestra	Actividad de juego	Actividad de iniciación a la lectura.
Bañar a los muñecos de la clase.	Armar un cartel de sexualidad y hablar sobre su protección y las diferencias físicas.	Realizar ejercicios frente al espejo con las partes del cuerpo.	Escribir las partes del cuerpo y colocar en su lugar.
ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS Miércoles 27Nov			
Actividad de los niños	Actividad de la Maestra	Actividad de iniciación a la lectura.	
Armar el cuerpo humano con paletas. Nombrarlo	Trabajar sobre láminas del cuerpo humano y sus características físicas. Armar el libro de Vocabulario.	Función de Títeres: gustos de niño o niña.	
ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS Jueves 28 Nov.			
Actividad de juego	Actividad de la Maestra	Actividad de iniciación a la lectura.	



Jugar a la rayuela en un niño y niña.	Tratar de dibujarse con sus partes y características.	Canción las partes del cuerpo. Lectura de reflexión.
ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS Viernes 29 Nov.		
Experiencia de Aprendizaje	Actividad de la Maestra	Actividades en los rincones.
La Visita de Carolina.	Salida a la casa de la cultura y ver la representación de rol de hombre y mujer	Actividades que ayuden a diferenciar niños y niñas.
ACTIVIDADES FINALES:		TIEMPO
Puesta en común: Nos reunimos en el centro del aula para dar opiniones y expresar sus sentimientos en cada actividad realizada. Acuerdos y compromisos: Como debo cuidar y proteger mi cuerpo. Despedida: cantamos la canción "llegó la hora de partir, luego despedida a cada compañerito de forma correcta.		30 minutos.

Destrezas: Identificar						
Nombre y Apellidos.	Identificar características de niño y niña.	Reconocer como parte del grupo.	Demostrar curiosidad por diferencias.	Elegir actividades, vestuario o según gustos	Argumentar sus elecciones.	Reconocer características físicas como niño o niña.
1. Caso 1	C	P	C	C	C	C
2. Caso 2	C	C	C	C	P	C
3. Caso 3	C	P	C	C	C	C
4. Caso 4	C	C	C	C	P	C



DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL

ORIGEN DE LA SITUACIÓN: Comentan los niños sobre sus juguetes

NOMBRE DE LA SITUACIÓN SIGNIFICATIVA: Medios de Transporte

Eje: Expresión y Expresión.		Ámbito: Comprensión y Expresión del lenguaje				
Objetivo de Aprendizaje: Participar en la producción de textos sencillos potenciando su creatividad e imaginación como preámbulo del proceso de la escritura.						
Experiencia Aprendizaje	Destrezas: Predecir	Actividades	Evaluación Técnica: Observación			
Las Aventuras de Camilo	<ul style="list-style-type: none">Realizar modificaciones del contenido de un cuento relatado por el adulto, cambiando partes de él como: acciones y final.Colaborar en la creación de textos colectivos con la ayuda del docente.	<ul style="list-style-type: none">Dar lectura de cuentos escogidos por los niños.Reconocer en el cuento las escenas ya vividas o experiencias previas de los niños.Establecer los elementos del cuento con mapa conceptual con imágenes.Dramatizar el cuento.Realizar actividades grafo plásticas con elementos, objetos, personajes identificados en el cuento.Dialogar conversar y reflexionar acerca de los cuentos ¿qué pasó? ¿Qué pasará luego de..?Cambiar partes del cuento.Motivación para crear un cuento original.Escoger personajes, escenarios.Asignar hechos, acciones a los personajes y relatar.Establecer como inicia el cuento, ¿Qué va a hacer el personaje? ¿Qué sucederá? ¿Cómo terminará?.Expresar los hechos estableciendo orden en los sucesos.	Instrumento: Escala valor			
			Destreza	I	P	C
			Realizar modificaciones del contenido de un cuento.			
			Colaborar en la creación de textos colectivos.			



¿CÓMO HACER?				TIEMPO
ACTIVIDADES INICIALES Saludo: Saludo afectuoso a todos los niños y niñas de manera individual; luego de manera grupal cantaremos “Buenos Días”, escribirlo en la pizarra. Ubicación de pertenencias. Ubicación Temporo-Espacial: Nos ubicamos en el calendario del aula, según el día mes y año. Luego: ¿Cómo está el clima hoy? Y les invitaré a cantar la canción de la ventanita. Autocontrol: Invitaremos a un compañero/a a pasar a tomar lista nombrando a sus compañeros según sus fotografías, en el rincón de asistencia.				45 minutos
ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS Lunes 06 Ene.				
Actividad de los niños	Actividad de la Maestra	Actividad de juego	Actividad de iniciación a la lectura.	
Hacer una carrera de carros.	Leer un cuento de preferencia de los niños	Imitar los carros, aviones.	Escribir en la pizarra lo que le gustó del cuento.	
ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS Martes 07 Ene.				
Actividad de la Maestra	Actividad de juego	Actividad de iniciación a la lectura.	Actividad de iniciación a la lectura.	
Álbum de Recortes de medios de transporte.	Armar y hacer volar aviones de papel.	Recordar el cuento dibujar en la pizarra sus escenas. Mapa	Reconocer en el cuento en las escenas o experiencias previas de los niños.	
ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS Miércoles 08 Ene				
Actividad de los niños	Actividad de la Maestra		Actividad de iniciación a la lectura.	
Dramatizar el cuento.	Dialogar conversar y reflexionar acerca de los cuentos ¿qué pasó? ¿Qué pasará luego de..?		Establecer los elementos del cuento como: personajes, hechos escenarios. -Cambiar partes del cuento.	



ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS Jueves 09 Ene.		
Actividad de la Maestra	Actividades en los rincones.	Actividad de iniciación a la lectura.
Motivar a la creación de un nuevo cuento.	Encontrar objetos, actividades que podamos incorporar en el cuento.	Elegir personajes, escenarios.
ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS Viernes 10 Ene		
Experiencia Aprendizaje	Actividad de la Maestra	Actividad de iniciación a la lectura.
Relatar el cuento las aventuras de Camilo.	Dibujar en la pizarra los personajes y sucesos.	Asignar hechos, acciones a los personajes y relatar. Establecer como inicia el cuento, ¿Qué va a hacer el personaje? ¿Qué sucederá? ¿Cómo terminará? Expresar los hechos estableciendo orden en los sucesos.
ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS Lunes 13 Ene		
Actividad de la Maestra		Actividad de iniciación a la lectura.
Revisar y editar el cuento.		Publicación del Cuento.
ACTIVIDADES FINALES:		Tiempo
Puesta en común: Nos reunimos en el centro del aula para dar opiniones y expresar sus sentimientos en cada actividad realizada, evaluarlas.		30 minutos.
Despedida: Cantamos “hasta pronto”, luego despedida individual.		
Observaciones:		

Evaluación

Destreza: Inferir							
Nombre y Apellidos.	Modificar el contenido de un cuento.		valor	Colaborar en la creación de textos colectivos.			valor
	Reconoce escenas	Modifica el cuento		Elige personajes, escenas, hechos.	Puede Secuenciar y predecir hechos.	Narra el cuento	
1. Caso 1							
2. Caso 2							
3. Caso 3							

4.7 Productos

Creación de Cuentos

Un Ratoncito Perdido



En la selva vivían las abejas, el león y el osito. una vez llego el ratón buscando algo para comer, encontró muchos cocos y guineos, pero le hizo mal a su barriguita, entonces se puso triste y quería regresar a su casita y se dio cuenta que estaba perdido se puso más triste y empezó a llorar mucho,

El león y el osito que estaban por ahí lo escucharon y fueron a ver qué pasaba, encontraron al ratón y le dijeron: “ya no llores más ratoncito, cuéntanos qué te pasa” y el ratón responde: “comí mucho coco y mucho guineo y me duele la pancita ahora quiero ir a mi casita pero estoy perdido”.

Entonces el león y el osito le dicen: “nosotros te ayudaremos” y llaman a las abejas para que ellas ayuden a ver desde arriba el camino a casa, las abejitas llegaron y



miraron por todo lado hasta hallar la casa más chiquita, esa era la casa del ratoncito, estaba muy lejos y fuera de la selva, entonces el león, el osito y las abejas decidieron acompañar al ratón hasta llegar a su casa, luego de tanto caminar, por fin llegaron.

Ahí esperaba muy asustada la mamá ratona, quien al ver a su hijito se puso muy contenta, le curó su barriguita y preparó sopita a él y a sus nuevos amigos y les dijo: “los pequeñitos no deben alejarse mucho de su casa ni salir solitos les puede pasar algo malo, se pueden caer, perderse o les puede morder un perro”.

Entonces los animalitos de la selva recordaron que es hora de estar en casa, salieron mamá ratona y ratoncito a despedir a león, osito y a las abejas, quienes se fueron rapidito a su casa para que sus mamás no estuviesen preocupadas.

Mi librito compositor de cuentos

Cuento 1

Había una vez una niñita muy linda que se llamaba Iris, vivía muy feliz con su familia pero le tenía mucho miedo al Doctor, cuando ella era pequeña se enfermaba mucho y le tenía pavor a las inyecciones; además, iba con frecuencia al dentista porque comía muchos dulces y ya se imaginarán todo lo que tenía que pasar con una muela dañada.

Cuando la niña cumplió los 7 años le prepararon una gran fiesta con muchos, pero muchos dulces; Iris estaba feliz pero comió muchos dulces y enfermó, le llevaron sus padres al doctor, Iris tenía miedo de ir al médico, estaba con temperatura muy alta y dolor de barriga, el doctor le puso una inyección para bajarle la temperatura y



dijo: esta inyección además de curarte tiene un secreto, es muy especial porque es una medicina que hace valientes a los niños y sirve para que ya no sientas miedo; Iris estaba incrédula pero era verdad no sentía más miedo, comprendía que los doctores están para ayudar a las personas y curarles cuando éstas se enferman, el doctor además le recomendó no comer muchos dulces y consumir muchas frutas; y así Iris se fue recuperando, siguiendo las indicaciones del médico fue creciendo y ya no tuvo más miedo al doctor era fanática de ir al médico cada vez para revisar su salud dejó de comer muchos dulces y prefería las frutas

Cuento 2

Había una vez una joven de origen humilde, pero increíblemente hermosa, famosa en toda la comarca por su belleza. Ella, conociendo bien cuanto la querían los jóvenes del reino, rechazaba a todos sus pretendientes esperando la llegada de algún apuesto príncipe. Aquella muchacha se llamaba Anahí, y trabajaba como sirvienta en el castillo; la princesa de aquel reino la trataba muy mal por envidia de su belleza.

Un día, un príncipe de otro reino llegó invitado por el rey, quien esperaba contrajese matrimonio con su hija, pero al momento de ver a Anahí se enamoró de ella y ella de él; a pesar de que el rey ya le había comentado de sus intenciones de unirlo en matrimonio con su hija, aquel príncipe ya no tenía más amor que para Anahí, ella también, aunque con un poco de dudas y temor de que el apuesto príncipe la quería de verdad pero cada día crecía más su amor por él; la hija del rey hacía lo imposible por separarlos y por más cizaña que sembraba entre los dos el amor de ellos se



hacía más grande e imposible de derribarlo.....
(AHORA PONLE TÚ UN FINAL).

A expresarnos con los poemas

Zapatitos

Zapatito limpiecito
Zapatito de mi piecito
me ayuda a dar pasitos

Mi perro Paco

Te quiero mucho
Me gusta bañarte, que me acompañes
Me gustan tus hijitos pacos

Gato José Pepe

Te gusta el baño
Te gusta cambiarte, ponerte pantalón
Y cuando sale el solcito
Juego con tu pelota de gato



Tía

Yo le quiero a mi tía

Mi tía es como yo

Mi tía es la mamita mía

A mi gato

Te voy a cuidar

Te voy a dar de comer

Te voy a limpiar y

Baños con burbujas

Y tú me vas a querer.

Comentario: Al respetar la manera en la que los niños se aproximan al conocimiento del lenguaje escrito, conduce a una serie de replanteamientos de los procesos para aprender a leer y escribir. “Entre el pasado imperfecto y el simple está el germen de un presente continuo que puede gestar un futuro complejo, o sea nuevas maneras de dar sentido a los verbos leer y escribir.” (Ferreiro, 84).

Ventajosamente la repetición y el memorismo están sepultándose poco a poco; sabemos que los niños vienen cargados de experiencias riquísimas, son niños que piensan, que reflexionan, que buscan aprender, lo que importa mucho a la hora de aprender a leer y escribir, como diría Emilia Ferreiro:



Los niños están dispuestos a la aventura del aprendizaje inteligente. Están hartos de ser tratados como infradotados o como adultos en miniatura; son lo que son y tienen derecho a ser lo que son: seres cambiantes por naturaleza, porque aprender y cambiar es su modo de ser en el mundo. (Ferreiro 80)

Surge entonces la necesidad de desarrollar en el aula destrezas intelectuales, procesos que se derivan del acto lector, que sirvan al niño para enfrentarse al mundo y defenderse en la vida, lo que importa es, qué ideas construye el niño cuando entiende el mundo de las letras.

CAPÍTULO V:

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1. Descripción del perfil

Tabla 1 Edad de la muestra antes y después de la intervención

Casos	Edad pre-test	Edad pos-test
Caso 1	4,1*	4,9
Caso 2	3,1	3,9
Caso 3	3,11	4,7
Caso 4	3,11	4,7
Caso 5	4,1	4,9
Caso 6	4,3	4,11
Caso 7	4,2	4,10
Caso 8	4,5	5,1
Caso 9	4,4	5
Caso 10	3,11	4,7

*La edad en años se expresa en número entero y los meses es el número posterior a la coma (no se trata de números decimales).

Los diez niños/as que conforman el Jardín de Infantes “Manuelita Cañizares”, al momento del pre-test tuvieron una edad mínima de tres años y un mes y una edad máxima de cuatro años y cinco meses; mientras que, al haber transcurrido 8 meses de intervención, la edad mínima en la etapa pos-test fue de tres años y nueve meses y la máxima fue de cinco años y un mes.

También se consideraron algunas características cualitativas para aplicar criterios de inclusión y exclusión de la muestra. Estas características fueron el sexo de los niños, el cual estuvo equilibrado por 5 niñas y 5 niños; el nivel socioeconómico familiar medio y medio bajo; padres de familia que hayan culminado mínimo la

educación primaria; la convivencia de los niños en una familia estructurada nuclear y la constancia en la asistencia a educación inicial durante el año de clases (este último punto no fue cumplido por dos niños, razón por las que se les excluyó de la muestra). En tal sentido se puede afirmar que la muestra es más o menos homogénea y que está integrada por la mayoría de niños que cumplieron con los criterios establecidos.

5.2. Resultados del Pre-test

Las tablas a continuación permiten apreciar los resultados de los niños de acuerdo a todos los indicadores, de modo que se observan las puntuaciones típicas (PT), las puntuaciones según edad (PE) y las puntuaciones directas (PD). Estas tres puntuaciones se muestran en las filas, mientras que en las columnas se muestran todos los indicadores del ITPA. Al final, se establece la suma de las puntuaciones directas y también el cálculo de la Puntuación Compuesta (EPL) en meses.

5.2.1. Resultados del Pre-test ITPA por puntuaciones

Tabla 2 Resumen de Puntuaciones, primera Aplicación: Noviembre 2009

Casos	SUBTEST	C. AUDITIVA	A.S. AUDITIVA	EXP. VERBAL	C. VISUAL	AS. VISUAL	EX. MOTORA	ME. S. AUDIT.	INT. GRAMAT	ME. S. VISO.	INT. VISUAL	SUMA PD	EPL CPL
Caso 1 (4,9)			-3	-4	-4		-5	-4	-3	-6	-6		
	PT	36	33	32	32	36	31	32	33	30	30		79
	PE	3-1	4-4	3-11	4	4-8	3-8	3-10	3-1	3-4	3-7		3-9
	PD	20	14	25	13	15	17	6	12	3	17	142	



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Caso 2 (4,6)	PT	37	38	37	36	39	37	41	37	36	39		89
	PE	5-2	5	5-1	5	5-5	5-2	5-10	5-5	4-1	5-3		4-10
	PD	28	18	34	16	19	23	10	17	7	25	197	
Caso 3 (4,7)			-2										
	PT	37	34	37	38	36	36	41	37	38	35		100
	PE	5-2	4-7	4.11	4-9	4-9	3-8	5-10	5-3	5-3	4-2		4-7
Caso 4 (4,7)	PD	28	15	32	17	16	22	10	17	8	21	186	
	PT	37	38	37	39	39	36	41	38	39	39		106
Caso 5 (4,9)	PE	5-3	4-9	5-1	5	5-5	3-8	5-10	5-6	5-7	5-3		5
	PD	29	18	34	18	19	22	10	18	9	25	202	
			-2	-1	-1		-3	-1	-1	-2			
Caso 6 (4,3)	PT	37	34	35	35	36	33	35	35	34	36		86
	PE	4-6	4-4	4-1	4-6	4-9	3-3	4-3	4-5	4-6	4-5		4-2
	PD	25	15	28	15	16	19	7	14	6	22	167	
Caso 7 (4,10)				-1			-3			-3			
	PT	37	38	35	39	38	33	42	37	33	38		110
	PE	5-4	5	4-3	4-9	5-3	3-7	6-3	5-3	4-1	5-1		4-9
Caso 8 (5,1)	PD	30	18	28	18	18	21	11	17	5	24	190	
					-1		-2						
	PT	37	37	36	35	38	34	37	36	39	37		112
Caso 9 (5)	PE	5-1	4-4	4-7	4-3	5-3	3-5	5-11	5	5-7	4-9		4-6
	PD	27	17	30	15	18	20	8	16	9	23	183	
							-3		-1	-2			
Caso 10 (4,7)	PT	37	36	36	36	37	33	39	35	34	39		90
	PE	5-1	4-9	4-9	4-6	5	3-7	5-3	4-9	4-6	5-3		4-6
	PD	27	15	31	16	17	21	9	15	6	25	183	
Caso 11 (4,7)			-2	-1	-2		3				-4		
	PT	36	34	35	34	36	33	37	35	36	32		82
	PE	4-2	4-7	4-5	3-6	4-8	3-3	4.11	4-5	4-11	3-9		4-1
Caso 12 (4,7)	PD	22	15	29	14	15	19	8	14	7	19	162	
				-1						-4	-1		
	PT	37	37	35	39	40	36	39	36	32	35		97
Caso 13 (4,7)	PE	5	4-7	4-5	4-9	5-8	3-7	5-3	5	3-9	4-2		4-6
	PD	26	17	29	18	20	21	9	16	4	21	182	

Las puntuaciones obtenidas muestran déficit en los sub-test que tienen correspondencia significativa con el proceso de lectura y escritura; ello implica baja puntuación en el subtest visomotor, así también se advierte problemas de desarrollo respecto a la comprensión, integración y asociación visual, al igual que memoria viso-motora. Además, muestran una baja capacidad para expresar ideas ya sea en forma verbal o mediante gestos. Para una mejor apreciación de estos resultados se exponen los resultados en colores siendo los más bajos los colores rojos y su opuesto, el color verde.

5.2.2. Resultados del Pre-test ITPA por porcentajes

Para una mejor apreciación de estos resultados se exponen los resultados en colores siendo los más críticos los colores rojos y sus opuestos los colores rojos, dependiendo de la pigmentación de uno y otro color sobre un fondo amarillo se observan problemas intermedios.

Tabla 3: Análisis en Porcentajes de logro (1ra)

Casos (edad)	Subtest	C. Auditiva	A.S. Aud.	Exp. Verbal	C. Visual	As. Visual	Exp. Motor	Me. Audit.	Int. Gram.	Me. Visom	Int. Visual
1 (4,1)	PD	10	8	12	6	17	12	4	8	0	12
	%	21,3	34,8	24,5	23,1	37,5	53,1	28,6	30,8	0	32,4
2(3,10)	PD	15	12	15	11	10	15	7	12	1	16
	%	37,5	60	46,9	50	76,9	60	58,3	57,1	10	48,5
3(3,11)	PD	14	9	14	9	11	14	8	11	0	14
	%	35	45	43,8	40,9	84,6	56	66,7	52,4	0	42,4
4(3,11)	PD	15	13	17	11	10	16	7	12	1	17
	%	37,5	65	53,1	50	76,9	64	58,3	57,1	10	51,5
5(4,1)	PD	13	11	15	10	7	12	4	10	1	17
	%	27,7	47,8	30,6	38,5	21,9	37,5	28,6	38,5	7,69	46



6(4,3)	PD	14	13	12	10	10	13	4	8	0	15
	%	29,8	56,5	24,5	38,5	31,3	40,6	28,6	30,8	0	40,5
7(4,2)	PD	14	11	16	12	9	10	7	8	0	15
	%	29,8	47,8	32,7	46,2	28,1	31,3	50	30,8	0	40,5
8(4,5)	PD	15	12	17	7	9	13	6	11	1	16
	%	31,9	52,2	34,7	26,9	28,1	40,6	42,9	42,3	7,69	43,2
9(4,4)	PD	12	10	15	10	7	4	4	10	0	14
	%	25,5	43,5	30,6	38,5	21,9	12,5	28,6	38,5	0	37,8
10(3,11)	PD	12	10	11	9	8	11	5	11	0	12
	%	30	50	34,4	34,6	61,5	44	41,7	52,4	0	36,4
% Total		30,6	50,3	35,6	38,7	46,9	44	43,2	43,1	3,54	41,9

Como se muestra en los resultados obtenidos, los niños presentan gran deficiencia en lo que respecta a memoria viso-motora pues sólo en dos casos llegan al porcentaje de 7,69 y en la mayoría de veces llegan al 0%, lo cual es totalmente negativo. También se muestran preocupantes los resultados de comprensión aditiva pues en ningún caso superan el 38%. Se advierte menor deficiencia en la memoria auditiva pues están por debajo del 50%. También la expresión verbal se mantiene por debajo de dicho porcentaje, al igual que la comprensión visual. Estos indicadores que se muestran permiten identificar el desarrollo psicolingüístico para iniciar un proceso de intervención adecuado basándose en un programa que ayude a mejorar las deficiencias básicas que afectan implícitamente a la pre-lectura de los niños.

La media más alta de porcentajes apenas llega a 50,3% que corresponde a asociación auditiva, su opuesta es de 3,54 relativa a memoria viso-motriz, la cual es muy importante para desarrollar la etapa pre-lectora. Ello, a su vez es una muestra de que el nivel inicial, si bien apunta a un óptimo desarrollo Socio-afectivo, Psicomotriz, y Cognitivo a fin de conseguir la formación integral y armónica del niño;



requiere de estrategias para corregir problemas críticos que se encuentran en la realidad. Al parecer, las modalidades de atención del nivel inicial que buscan fortalecer el desarrollo integral y la educación inicial de niños/as menores de 5 años de edad (Comité, 3), difícilmente se sostendrán con el Currículo de Educación inicial si éste no fortalece mediante actividades que aceleren el desarrollo psicolingüístico. Parece ser que las condiciones sociales y económicas de la familia guardan mucha responsabilidad sobre el estado en el cual ingresaron los niños al Jardín de Infantes.

5.2.3. Resultados del Pre-test ITPA según edad psicolingüística

Tabla 4: Análisis de edad psicolingüística

Casos	subtest	C. Auditi va	A.S. Aud.	Exp. Verbal	C. Visual	As. Visual	Exp. Motora	Me. Audit.	Int. Gram.	Me. Visom	Int. Visual	EP %
1 (4,1)	PD	10	8	12	6	17	12	4	8	0	12	
	EP	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3,2
2(3,10)	PD	15	12	15	11	10	15	7	12	1	16	
	EP	3,4	3,1	3,1	3,5	3,8	3,5	4,4	3,11	3	3,4	3,43
3(3,11)	PD	14	9	14	9	11	14	8	11	0	14	
	EP	3,3	3	3	3	3,1	3,3	4,1	3,7	3	3	3,25
4(3,11)	PD	15	13	17	11	10	16	7	12	1	17	
	EP	3,4	4,1	3,6	3,5	3,8	3,7	4,4	3,11	3	3,6	3,62
5(4,1)	PD	13	11	15	10	7	12	4	10	1	17	
	EP	3,2	3,7	3,1	3	3,2	3	3,2	3,5	3	3,6	3,25
6(4,3)	PD	14	13	12	10	10	13	4	8	0	15	
	EP	3,3	4,1	3	3	3,8	3,1	3,2	3	3	3,2	3,27
7(4,2)	PD	14	11	16	12	9	10	7	8	0	15	
	EP	3,3	3,7	3,2	4	3,6	3	4,4	3	3	3,2	3,44
8(4,5)	PD	15	12	17	7	9	13	6	11	1	16	
	EP	3,4	3,1	3,4	3	3,6	3,1	3,1	3,7	3	3,4	3,28
9(4,4)	PD	12	10	15	10	7	4	4	10	0	14	
	EP	3,1	3,3	3,1	3	3,2	2,9	3	3,5	3	3	3,11
10(3,11)	PD	12	10	11	9	8	11	5	11	0	12	
	EP	3,1	3,3	3	3	3,4	3	3,3	3,7	3	3	3,18
	EP %	3,25	3,44	3,15	3,2	3,65	3,16	3,61	3,33	3	3,24	



Por su parte la edad psicolingüística muestra que los niños en un principio tienen una edad de mínimo 3 años, es decir, todos los niños muestran un desarrollo de tres años en lo que respecta a memoria viso-motriz. Mientras que la edad más alta es la de asociación visual, la cual llega a tener 3,7 años, equivalente a tres años y seis meses. En estas condiciones no se puede garantizar el éxito psicolingüístico, recordemos lo que manifiesta Bravo “una parte importante del éxito del aprendizaje de la lectura en la educación general básica, depende del desarrollo cognitivo y psicolingüístico de los niños en los años anteriores al ingreso al primer año básico”. (8). Para la situación de estudio, claramente se advierte que los años anteriores de los niños transcurridos en el contexto familiar no tienen mayor relevancia respecto al desarrollo psicolingüístico, por lo que si se quiere preparar a los niños se dispone únicamente de educación pre-básica para intervenir en estas deficiencias.

5.2.4. Resultados de destrezas lectoras antes de la intervención

Tabla 5: Análisis de destrezas lectoras

Casos	Destreza cognitiva							
	Identificación		Predicción		Inferencia		Comprensión	
	Prom.	%	Prom.	%	Prom.	%	Prom.	%
Caso 1 (4,1)	12	60	13.5	67.5	9	47.5	10	50
Caso 2 (3,10)	16	80	16.5	62.5	12	60	12	60
Caso 3 (3,11)	15	75	14	70	10.5	52.5	11	55
Caso 4 (3,11)	17.5	87.5	17	85	13	65	14	70
Caso 5 (4,1)	16	80	15	75	12	60	11.5	57.5
Caso 6 (4,3)	18	90	17	85	10	50	11	55
Caso 7 (4,2)	16	80	15.5	87.5	11.5	57.5	10.5	52.5
Caso 8 (4,5)	16.5	82.5	15	75	9	47.5	12.5	62.5
Caso 9 (4,4)	13.5	67.5	14	70	11.5	57.5	11	55
Caso 10 (3,11)	14	70	15	75	11	55	12	60
	154.5	77	152.2	76	109	55	115.5	58



	15		15		11		12	
--	----	--	----	--	----	--	----	--

El desarrollo de las destrezas cognitivas en el niño o niña es un proceso complejo del cual el individuo se va apoderando poco a poco para enfrentar los desafíos a los que se ve expuesto. Si bien es cierto, el test ITPA se centraba en el desarrollo a nivel representativo para los procesos receptivos, organizativos o expresivos, así como a nivel automático mediante procesos integrativos y secuenciales que en su conjunto dan una idea completa del desarrollo psicolingüístico; se debe advertir que no es suficiente para identificar todos los procesos pre-lectores, es por ello que se ha considerado las Escalas por Criterios de Desempeño para evaluar destrezas pre-lectoras, en ellas se considera únicamente al desarrollo inferencial del niño, así como su capacidad para identificar, predecir, inferir y comprender un texto. Aunque se percibe que el indicador más bajo es de 55% que representa al nivel de inferencia o el 58% para el nivel de comprensión, los indicadores superan con mucho a los resultados del desarrollo psicolingüístico, no obstante, ello no significa que los niños estén en un desarrollo adecuado. De hecho lo esperado es un desarrollo sobre el 80% y ningún indicador alcanza este porcentaje. Como se había señalado anteriormente, la pre-lectura es un factor clave del rendimiento lector que los niños alcanzarán al comenzar la Educación Básica, ya que el éxito de los aprendizajes de lectura depende directamente de un buen desarrollo cognitivo y psicolingüístico en el periodo inicial. Al respecto Michael Coll (cit. en Sacierain), señalaba que "...la alfabetización inicial (...) emerge como una parte íntegra de la conciencia humana, es nuestra capacidad de comunicarnos efectivamente unos con otros, intercambiar conceptos e ideas, y funcionar en el contexto social de nuestras vidas". De ahí que se ha identificado que el nivel de desarrollo de los niños es bastante bajo, razón por la cual amerita el trabajo psicolingüístico.

5.3.Resultados del Pos-test

5.3.1. Resultados del Pos-test ITPA por puntuaciones

Tabla 6: Resumen de Puntuaciones, Segunda Aplicación: julio 2010

Caso 1 (4,9)			-3	-4	-4		-5	-4	-3	-6	-6		
	PT	36	33	32	32	36	31	32	33	30	30		79
	PE	3-1	4-4	3-11	4	4-8	3-8	3-10	3-1	3-4	3-7		3-9
	PD	20	14	25	13	15	17	6	12	3	17	142	
Caso 2 (4,6)													
	PT	37	38	37	36	39	37	41	37	36	39		89
	PE	5-2	5	5-1	5	5-5	5-2	5-10	5-5	4-1	5-3		4-10
	PD	28	18	34	16	19	23	10	17	7	25	197	
Caso 3 (4,7)			-2										
	PT	37	34	37	38	36	36	41	37	38	35		100
	PE	5-2	4-7	4-11	4-9	4-9	3-8	5-10	5-3	5-3	4-2		4-7
	PD	28	15	32	17	16	22	10	17	8	21	186	
Caso 4 (4,7)													
	PT	37	38	37	39	39	36	41	38	39	39		106
	PE	5-3	4-9	5-1	5	5-5	3-8	5-10	5-6	5-7	5-3		5
	PD	29	18	34	18	19	22	10	18	9	25	202	
Caso 5 (4,9)			-2	-1	-1		-3	-1	-1	-2			
	PT	37	34	35	35	36	33	35	35	34	36		86
	PE	4-6	4-4	4-1	4-6	4-9	3-3	4-3	4-5	4-6	4-5		4-2
	PD	25	15	28	15	16	19	7	14	6	22	167	
Caso 6 (4,3)				-1			-3			-3			
	PT	37	38	35	39	38	33	42	37	33	38		110
	PE	5-4	5	4-3	4-9	5-3	3-7	6-3	5-3	4-1	5-1		4-9
	PD	30	18	28	18	18	21	11	17	5	24	190	
Caso 7 (4,10)					-1		-2						
	PT	37	37	36	35	38	34	37	36	39	37		112
	PE	5-1	4-4	4-7	4-3	5-3	3-5	5-11	5	5-7	4-9		4-6
	PD	27	17	30	15	18	20	8	16	9	23	183	
Caso 8 (5,1)							-3		-1	-2			
	PT	37	36	36	36	37	33	39	35	34	39		90
	PE	5-1	4-9	4-9	4-6	5	3-7	5-3	4-9	4-6	5-3		4-6
	PD	27	15	31	16	17	21	9	15	6	25	183	
Caso 9 (5)			-2	-1	-2		3				-4		
	PT	36	34	35	34	36	33	37	35	36	32		82
	PE	4-2	4-7	4-5	3-6	4-8	3-3	4-11	4-5	4-11	3-9		4-1
	PD	22	15	29	14	15	19	8	14	7	19	162	



				-1						-4	-1		
Caso 10 (4,7)	PT	37	37	35	39	40	36	39	36	32	35		97
	PE	5	4-7	4-5	4-9	5-8	3-7	5-3	5	3-9	4-2		4-6
	PD	26	17	29	18	20	21	9	16	4	21	182	
NIVEL		Auditivo-Vocal			Viso-Motor.			Automat. Aud-Voca		Automat. Viso moto			

Los niños que forman parte de la investigación muestran una superioridad en sus resultados de puntuación directa, cabe recalcar que muchos de ellos incluso sobrepasan a las puntuaciones de la media de esta edad, es decir, han superado notablemente las dificultades y la baja capacidad demostrada en las pruebas anteriores. La expresión verbal y motora, aunque se ha elevado su puntuación, sigue manifestando una ligera disminución. En esta ocasión ya nadie tiene un rendimiento de 0% lo cual es una muestra de un avance importante para todos aquellos que obtuvieron un bajo puntaje al principio del documento. más fácil analizar.

5.3.2. Resultados del Pos-test ITPA por porcentajes

En la tabla de porcentajes es más fácil analizar puesto que sigue la misma lógica que la tabla del pre-test, siendo el color rojo el más crítico atravesando por un color amarillo y terminando en color verde que es en el que mejores resultados ha obtenido.

Tabla 7: Análisis de Porcentajes

Casos (edad)	subtest	C.Auditiva	A.S. Aud.	Exp. Verbal	C. Visual	As. Visual	Exp. Motora	Me. Audit.	Int. Gram.	Me. Visom	Int. Visual
1(4,9)	PD	20	14	25	13	15	17	6	12	3	17
	%	42,6	60,9	51	50	46,9	53,1	42,9	46,2	23,1	46
2(4,6)	PD	28	18	34	16	19	23	10	17	7	25
	%	59,6	78,3	69,4	61,5	59,4	71,9	71,4	65,4	53,9	67,6
3(4,7)	PD	28	15	32	17	16	22	10	17	8	21
	%	59,6	65,2	65,3	65,4	50	68,8	71,4	65,4	61,5	56,8
4(4,7)	PD	29	18	34	18	19	22	10	18	9	25
	%	61,7	78,3	69,4	69,2	59,4	68,8	71,4	69,2	69,2	67,6
5(4,9)	PD	25	15	28	15	16	19	7	14	6	22
	%	53,2	65,2	57,1	57,7	50	59,4	50	53,9	46,2	59,5
6(4,11)	PD	30	18	28	18	18	21	11	17	5	24
	%	63,8	78,3	57,1	69,2	56,3	65,6	78,6	65,4	38,5	64,9
7(4,10)	PD	27	17	30	15	18	20	8	16	9	23
	%	57,5	73,9	61,2	57,7	56,3	62,5	57,1	61,5	69,2	62,2
8(5,1)	PD	27	15	31	16	17	21	9	15	6	25
	%	54	53,6	54,4	57,1	47,2	52,5	45	55,6	37,5	62,5
9(5)	PD	22	15	29	14	15	19	8	14	7	19
	%	44	53,6	50,9	50	41,7	47,5	40	51,9	43,8	47,5
10(4,7)	PD	26	17	29	18	20	21	9	16	4	21
	%	55,3	73,9	59,2	69,2	62,5	65,6	64,3	61,5	30,8	56,8
% Total		55,1	68,1	59,5	60,7	53	61,6	59,2	59,6	47,4	59,1

El pos-test en esta ocasión muestra cambios radicales pues la puntuación de color rojo sigue existiendo, sin embargo, es muy dispersa y lo más importante es que ya no representa al 0% sino al 23%. Por su parte, los dos indicadores más bajos del pre-test han superado ampliamente sus dificultades. Así, la memoria viso-motora sigue siendo la más baja pero ha superado un 44% de dificultades, lo cual es muy



halagador. La comprensión auditiva también muestra un cambio importante pues ha llegado a obtener un promedio de 55% de rendimiento. También se advierte que todos los demás indicadores superan al 53%, es decir, la tendencia es mucho más positiva, considerando que se evaluó a los niños con parámetros más exigentes y acordes a su edad. Se observa cambios sustanciales en memoria viso-espacial (de 4% a 47%), comprensión visual (de 39% a 61%), expresión motora (de 44% a 62%), integración auditiva (de 42% a 59%), integración gramatical (de 43% a 60%). Ello se explica justamente por el trabajo psicolingüístico desarrollado el cual lejos de trabajar la modificación de las aptitudes de los niños de forma mecánica, optó por hacerlo de manera natural, planificando con los propios niños el trabajo de campo. A respecto Kennedy, afirmada que la alfabetización es un proceso natural, y era muy enfático al señalar que las condiciones necesarias para llegar a ser un hablante oral son las mismas que para llegar a ser un lecto-escritor, es decir, los cambios producidos son los cambios generados por un estímulo contextualizado y acorde a las necesidades del niño quien ahora está mucho más encaminado para ingresar a la etapa lectora.

5.3.3. Resultados del Pos-test ITPA según edad psicolingüística

Tabla 8: Análisis edad psicolingüística

Casos	subtest	C.Auditiva	A.S. Aud.	Exp. Verbal	C. Visual	As. Visual	Exp. Motora	Me. Audit.	Int. Gram.	Me. Visom	Int. Visual	EP %
1(4,9)	PD	20	14	25	13	15	17	6	12	3	17	
	EP	3,11	4,4	3,11	4,3	4,7	3,8	3,1	3,11	3,4	3,6	3,66
2(4,6)	PD	28	18	34	16	19	23	10	17	7	25	
	EP	5,2	5,3	5,1	5	5,5	5,2	5,1	5,3	4,11	5,1	5,09



3(4,7)	PD	28	15	32	17	16	22	10	17	8	21	
	EP	5,2	4,7	4,11	6,1	4,9	4,11	5,1	5,3	5,3	4,2	4,9
4(4,7)	PD	29	18	34	18	19	22	10	18	9	25	
	EP	5,3	5,3	5,1	6,5	5,5	4,11	5,1	5,6	5,7	5,1	5,33
5(4,9)	PD	25	15	28	15	16	19	7	14	6	22	
	EP	4,1	4,7	4,3	4,9	4,9	4,1	4,4	4,5	4,6	4,5	4,5
6(4,11)	PD	30	18	28	18	18	21	11	17	5	24	
	EP	5,4	5,3	4,3	6,5	5,3	4,7	6,3	5,3	4,1	5,1	5,23
7(4,10)	PD	27	17	30	15	18	20	8	16	9	23	
	EP	5,1	5	4,7	4,9	5,3	4,4	4,1	5	5,7	4,9	4,91
8(5,1)	PD	27	15	31	16	17	21	9	15	6	25	
	EP	5,1	4,7	4,9	5	5	4,7	5,3	4,9	4,6	5,1	4,93
9(5)	PD	22	15	29	14	15	19	8	14	7	19	
	EP	4,2	4,7	4,5	4,6	4,7	4,1	4,1	4,5	4,11	3,9	4,34
10(4,7)	PD	26	17	29	18	20	21	9	16	4	21	
	EP	5	5	4,5	6,5	5,8	4,7	5,3	5	3,9	4,5	5,02
	EP %	4,77	4,91	4,46	5,43	5,16	4,39	4,79	4,85	4,55	4,6	

Tras la intervención que duró 8 meses se observan cambios notorios. Así, la memoria viso-motriz alcanza una edad de 4,55 meses es decir muy superior a la que inicialmente tenían, pues han superado con más de un año y medio a esta edad (18 meses), cuando lo que normalmente se hubiera esperado es de 8 meses cronológicos según su edad al momento de nacer. Quizá si se hubiesen mantenido el mismo método tradicional utilizado por el Referente Curricular, se hubiera roto con el orden natural del niño, es decir, todavía se hubiese recurrido a métodos tradicionalistas basados en la división silábica que en el contexto, lo cual poco a poco hubiese desconectando al niño de su naturaleza. Para Sánchez, al leer se

empezará a reconocer la lectura como un proceso tedioso, no con el disfrute que debería propiciar (4). De los niños de cuatro años en este caso, se puede afirmar que gustan mucho de las actividades psicolingüísticas relativas a la lectura, a pesar de que no saben leer, ello debe considerarse como un logro para su edad.

5.3.4. Resultados de destrezas lectoras después de la intervención

Tabla 3: Evaluación de destrezas lectoras

Casos	Destreza cognitiva							
	Identificación		Predicción		Inferencia		Comprensión	
	Prom.	%	Prom.	%	Prom.	%	Prom.	%
1(4,9)	17	85	16	80	13.5	67.5	14.5	72.5
2(4,6)	20	100	20	100	18	90	18.5	92.5
3(4,7)	20	100	18.5	92.5	16	82.5	17	85
4(4,7)	20	100	19	95	18	90	18	90
5(4,9)	18	90	17	85	15	85	16	82.5
6(4,11)	20	100	19.5	97.5	18	90	17	85
7(4,10)	18.5	92.5	17.5	87.5	15.5	87.5	16	80
8(5,1)	19	95	17	85	16	82.5	17.5	87.5
9(5)	17	85	20	100	15.5	87.5	16.5	82.5
10(4,7)	18.5	92.5	17.5	87.5	16.1	80	17.5	87.5
	19	94	18	91	16	84	17	86

Este pequeño grupo de niños han ido adquiriendo estas destrezas con estrategias adecuadas que han permitido asimilarlas y superarlas, como podemos observar muestran un acrecentamiento en los resultados de las pruebas, están en capacidad



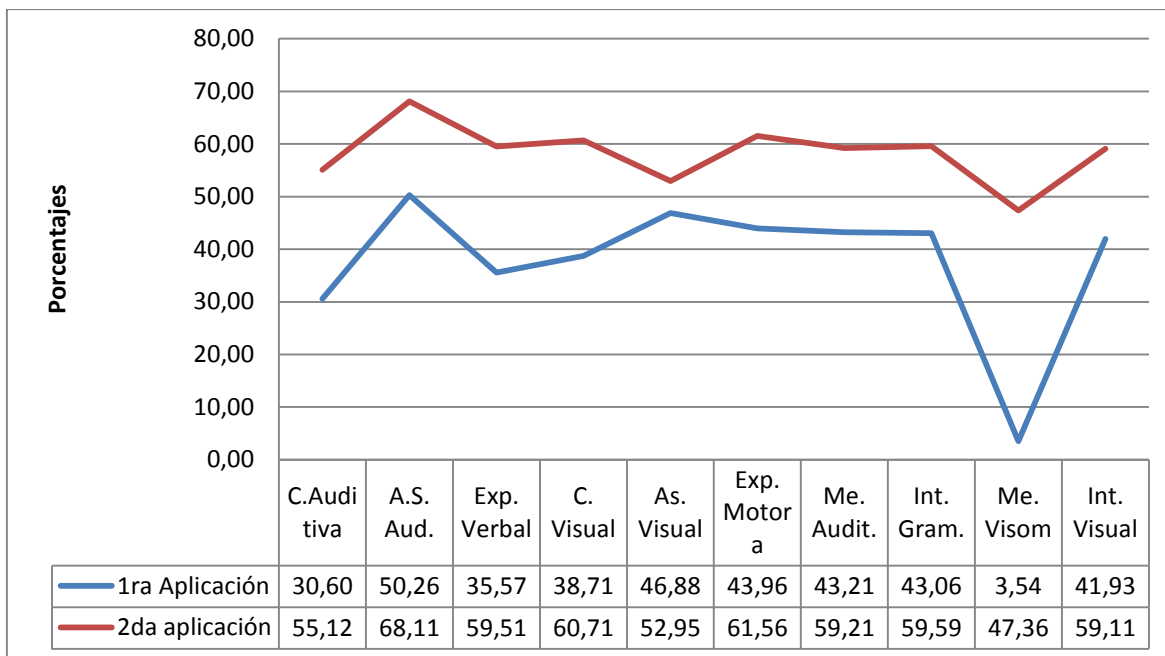
de identificar, predecir, inferir y comprender. Lo interesante en este punto es que dicha comprensión, como apunta Olilla, “empieza antes de que el niño pueda leer y se inicia concomitantemente con conversaciones sobre historietas, cuentos u otros materiales escritos que le son leídos” (40). Ello implica que el trabajo importante para pre-lectura es justamente aquel que se realiza en Educación Inicial. Ocho meses de trabajo terminan por demostrar que los niños son capaces de procesar y emplear la inferencia para deducir una información a partir de otra mediante el trabajo lúdico que aborda temáticas con un nivel acorde a su edad.

5.4.Resultados comparativos del pre-test y el pos-test ITPA

Los resultados presentados ratifican las lecturas realizadas en los indicadores pos-test, sin embargo, los gráficos, permiten distinguir las diferencias entre uno y otro indicador.

5.4.1. Comparación de porcentajes

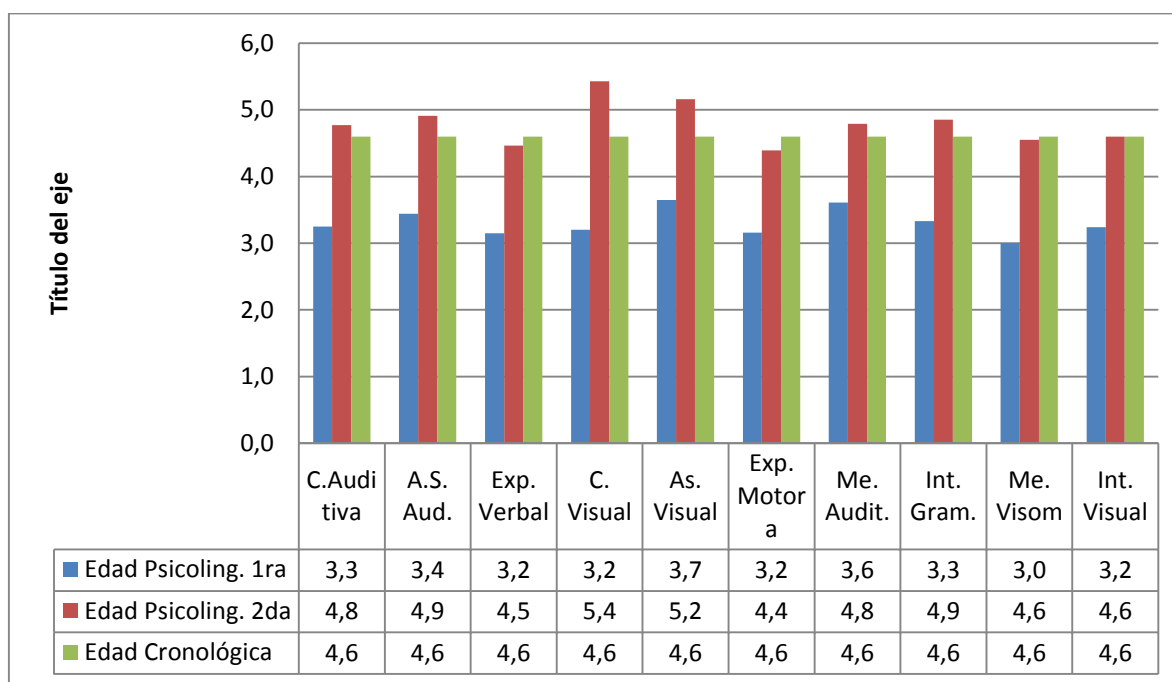
Gráfico 1: Cuadro comparativo de Porcentajes



Lo señalado en el pos-test se observa en el Gráfico 1, el cual, en la primera aplicación, muestra un crecimiento particular del indicador de asociación auditiva que es el único que supera al 50%. Inversamente, se observa que la memoria visomotriz tiene una tendencia bajísima. La intervención psicolingüística no sólo corrige a este último indicador que casi llega al 50%, sino que también mantiene en crecimiento a la asociación auditiva. En su conjunto los indicadores han crecido positivamente y se puede considerar que la etapa pre-lectora está mucho más desarrollada. El trabajo sobre pre-lectura desde la óptica psicolingüística muestra cambios notables en el proceso, mismos que se observarán de acuerdo a los resultados.

5.4.2. Comparación de edad psicolingüística

Gráfico 2: Comparación de edad psicolingüística



Los niños participantes del proyecto mostraron un avance muy significativo, según los resultados, pasaron de demostrar una edad psicolingüística o mental inferior a la correspondiente con su edad cronológica, con una discrepancia inferior de más de 10 meses, para posteriormente evidenciar avances, llegando incluso a superar dicha edad mental a la cronológica. Los datos arrojados sirvieron para demostrar que la intervención pedagógica adecuada y oportuna logra modificaciones no sólo de aptitudes, sino además, modificaciones cognitivas o mentales importantes. Es importante indicar que los resultados encontrados dan razón de la modificación de variables sobre todo porque se evidencia que en un caso se ha empatado con la



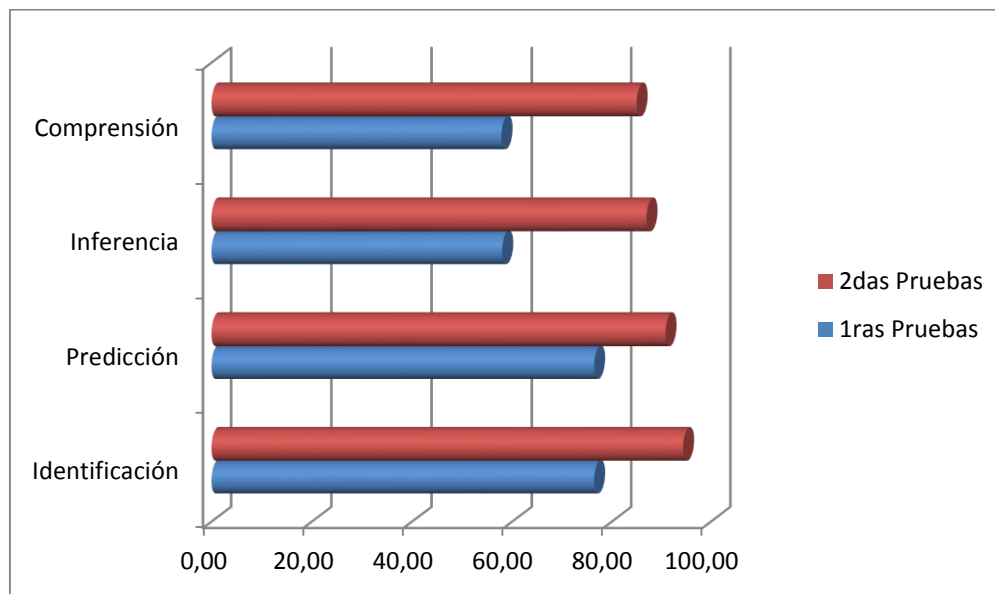
edad cronológica y sólo en dos casos se encuentra con una diferencia de uno y dos meses por debajo, respectivamente; sin embargo, en los siete casos estudiados, se determina que la intervención psicolingüística tuvo un efecto contundente pues superó a la edad cronológica, es decir, tienen un desarrollo superior al que se espera de su edad.

5.4.3. Comparación de destrezas lectoras antes y después

Tabla 4: Comparación destrezas pre-lectoras

Momento	Identificación	Predicción	Inferencia	Comprensión
Antes	76,43	76,43	58,00	57,86
Después	94,38	90,83	87,00	85,00

Gráfico 3: Comparación destrezas pre-lectoras



Llevando a cabo estos procesos de pre-lectura; no sólo se logra afianzar las destrezas intelectuales propuestas, pues permite además conocer a los niños, sus dificultades, sus gustos por la lectura, sus logros, pudiendo tomar decisiones oportunas acerca de la acción educativa y de las intervenciones que se requieran. En este caso se advierte que la mayor destreza lograda es de inferencia que va de 58% a 87%. No obstante, todas las otras destrezas pre-lectoras se han elevado notablemente, lo mismo que ha ocurrido con el desarrollo psicolingüístico. Siguiendo los aportes de Anulla Rebollo, aquel proceso consistente en interpretar una emisión verbal escuchada o leída (47) ha subido notablemente. Por su parte, Hoover y Gough (1990), citados por Veyrat y Gallardo (Clínica) al decir que “la habilidad para captar la información léxica (información semántica en el ámbito de la palabra) y derivar interpretaciones de oraciones y discurso” (46) es una destreza



pre-lectora, estarían ratificando los logros obtenidos en la presente investigación. Finalmente, es importante señalar que la producción del lenguaje se debió al trabajo en el lóbulo frontal del niño pues su actividad es de gran relevancia para la motivación y la iniciación del lenguaje intencionado, además de ser imprescindible en la articulación verbal y la producción escrita. (Muñoz Marrón (coord.) 196). Los niños definitivamente tienen cambios que de modo convencional no los hubieran conseguido para el desarrollo pre-lector.



Conclusiones

- Aunque la educación inicial ecuatoriana se encuentra regulada por el *Currículo de Educación Inicial 2013*, diseñado y promovido por el Ministerio de Educación del Ecuador, y a pesar de que dicho documento se nutre de las más actualizadas corrientes pedagógicas (constructivistas, aprendizaje significativo, vigotskianas, psicolingüísticas, etc.), existe un cierto desconocimiento por parte de las/los docentes de educación inicial con respecto a las particularidades teóricas y conceptuales que nutren el Currículo oficial.
- El *Currículo de Educación Inicial 2013* muestra una leve deficiencia, particularmente en lo que tiene que ver con el hecho de carecer de una guía sistemática de estrategias y actividades que puedan ser utilizadas por las/los docentes en su práctica educativa diaria. Así mismo, se da mediana preponderancia al aprendizaje de la lecto-escritura y actividades de pre-lectura dentro de los planes curriculares, entendiéndose tal desdén en razón de la concepción todavía presente en los planificadores de los programas curriculares de que la adquisición de la lectura sólo puede iniciarse en una etapa y momento precisos.
- En base a la investigación bibliográfica realizada durante el desarrollo del presente trabajo, y que fuese confirmada por los resultados derivados de los test aplicados entre los estudiantes, se pudo evidenciar la importancia que tiene el desarrollar propuestas de intervención enfocadas en actividades y estrategias de pre-lectura entre los niños más pequeños (4-5 años).



- En base a los resultados iniciales derivados de la aplicación de los test, así como por la observación que se pudo hacer a la gestión pedagógica de docentes y a los planes curriculares de clase, se pudo constatar que actualmente las metodologías pedagógicas empleadas en educación inicial, en su gran mayoría, se basan en el enfoque psicomotriz, que si bien ayuda al desarrollo del niño no debería ser el único a considerar, en razón de no ser el más acorde para dar inicio a actividades de pre-lectura.
- La investigación bibliográfica lleva a establecer que la teoría psicolingüística parte de la concepción de que el niño se apropia del fenómeno lecto-escritor de forma natural no impositiva, por tanto, y siguiendo estos postulados, habría que proveer de estímulos adecuados que ayuden a potenciarlos. Según la misma concepción psicolingüística, la adquisición de la habilidad lectora implica dominio del lenguaje oral; en donde los estímulos adquiridos mediante recepción vía visual y auditiva, adquieren significado en la asociación tanto visual como auditiva con la memoria secuencial que finalmente se verá manifiesta en su expresión verbal; para ello, propone estrategias de animación y hábito de lectura.
- Es de vital importancia que exista un nexo entre el nivel Pre – básico y Primero de Básica en lo referente a lo que contempla un currículo es decir desarrollo de destrezas, habilidades y sobre todo, estrategias metodológicas a utilizar.
- En la actualidad, las instituciones que se creen para Educación Inicial deben promover el desarrollo intelectual del talento de cada niño, porque será la



única herramienta que le permita, a futuro, acceder a ocupaciones complejas, creativas. En tal sentido, se debe eliminar aquella manera de entender a los centros de educación inicial como simples guarderías, sino que habrá que asumirlas, tanto por docentes, autoridades y padres de familia, como espacios donde consolidar competencias lingüísticas y cognitivas.

- En lo que respecta al desarrollo psicolingüístico se observó cambios sustanciales en memoria viso-espacial (de 4% a 47%), comprensión visual (de 39% a 61%), expresión motora (de 44% a 62%), integración auditiva (de 42% a 59%), integración gramatical (de 43% a 60%). Ello demuestra el éxito del trabajo psicolingüístico pues las diferencias establecidas con respecto a la evaluación previa al intervención marcan una gran diferencia (43% para lo viso-motriz), así mismo se logra una edad no sólo igual a los 8 meses transcurridos, sino con 10 meses adicionales, es decir 18 meses de diferencia lo cual le ubica en una edad superior incluso a la cronológica.
- Por su parte, en las destrezas lectoras, se advierte que existe un nivel pre-lector muy elevado tras la intervención pues en todos los casos el resultado es igual o superior al 85%. La mayor destreza lograda es de inferencia que va de 58% a 87%. También se sube en los otros indicadores, como son: identificación (de 76,43% a 94,38%), predicción (de 76,43 a 90,83%) y comprensión (de 58% a 85%). Es decir, los niños, a diferencia del perfil de desarrollo pre-intervención, están en la capacidad de sacar conclusiones distintas o predecir algo, gracias que identifican y comprenden la información que receptan para su nivel, lo cual nuevamente ratifica la consecución de objetivos por parte de la intervención psicolingüística.



Recomendaciones

- El período comprendido entre los cuatro y cinco años es muy importante para el desarrollo de los niños y es nuestro deber como educadores, aprovechar todo el potencial que los niños presentan en esta etapa.
- Se sugiere brindar a los niños la mayor cantidad de estímulos, con el fin de ayudar a potenciar sus habilidades y no desaprovechar esta etapa en la que el niño es más susceptible al aprendizaje.
- Es necesario inmiscuir al padre de familia en el proceso pues todas las personas que rodean al niño deben contribuir en su formación y apoyar o reforzar la enseñanza lograda en la escuela y brindar ambientes positivos; es decir, procurar al niño un clima de confianza, dónde éste tenga toda la libertad de actuar y dar sus opiniones.
- No se debe imponer lo que el niño aprende, la decisión de qué aprender y cuánto aprender, parte del niño mismo.
- No se debe subestimar la capacidad creadora de la niña o niño; puesto que, explotando apropiadamente su potencial logran producir grandes frutos.



BIBLIOGRAFIA BÁSICA.

- Adams, Ken. *Actividades para Ayudar al niño a Aprender*. Barcelona, Grupo Editorial Ceac, 2001.
- Álvarez, Silvia. *La Lectura, Innovaciones para el Aula*. Madrid, Libresa, 2001.
- Asamblea Constituyente. *Constitución de la República del Ecuador 2008*, artículo 28. Quito, 2008.
- Barrow Marlene. *I learn to read and write the way I learn to talk Spanish, West Side Monterory School*, New York, Richard Owen Publishers, 1993.
- Bigas, Monserrath, Correig Monserrath, y otros. *Didáctica de la lengua en educación inicial*. Madrid, Editorial Síntesis, 2001.
- Bucher, h: “*Trastornos psicomotores en el niño. Práctica de la reeducación psicomotriz*”, Barcelona, Ed. Toray—Mason, 1976.
- Condemarín, Mabel. Chadwick, M., Milicic, N. *Madurez Escolar*. Buenos Aires, Andres Bello, 1998.
- Comité Técnico Intersectorial MIES/INFA-ME. *Orientación y Acogida Educación inicial*. Ministerio de Educación del Ecuador, Quito, 2009.
- Chomsky, Noam. *On Nature and Language*. Cambridge University, 2002.
- Farré, Josep Ma. *Enciclopedia de la Psicología*. Barcelona, Océano, 2001.
- Ferreiro, Emilia. *¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en el jardín de niños? Un problema mal planteado*, boletín N°2 Dirección de Educación Preescolar, México, 1982.



- Ferreiro, Emilia. *El espacio de la lectura y la escritura*. México, Siglo XXI, 1980.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. *Los sistemas de escritura en el niño*. México, Siglo XXI, 1979.
- García Wong, Guillermo. *Pensamiento, Lenguaje, Inteligencia y Aprendizaje*. Apuntes en Clase de la Maestría Educación y Desarrollo del Pensamiento, Cuenca, 2010.
- Kirk, Samuel, McCarthy James y Kirk Winifred. *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas*. Madrid, Tea Ediciones, 1994.
- Ministerio de Educación, *Referente Curricular "Volemos Alto"*. Quito, 2002.
- Ministerio del Ecuador. *Actualización y Fortalecimiento curricular para la Educación General básica*. Dirección de forma continua, Quito, 2002.
- Osuna Lucía, *Estrategias para la iniciación de la lectura escrita para niños y niñas*, 2000.
- Pumahue – Manquecura, *Programa de Desarrollo de Habilidades Lingüísticas*. Chile, 2009.
- *Programa de iniciación a la lectura para niños y niñas de 0 a 6 años, programa Nuestros Niños del Ministerio de Bienestar Social*, Quito, 2003.
- Rodal, Andrea y Portilla, Elizabeth. *La Alegría de Aprender en el Nivel Inicial*. Cuenca, Distrito Educativo, 2013.
- Revista electrónica de investigación educativa, Entrevista con Reuven Feurestein "El desarrollo del potencial de aprendizaje". vol. 4, N° 2, 2002.
- Sánchez Martha, *Cognición y Transacción Estética*, Revista Educación de América Latina y el Caribe, vol. 27, número 001, 1993.



- Suplemento del Diario El Comercio. *Los padres buenos envían mensajes negativos*. 13 de julio del 2003, Pág. 10
- Tebar Belmonte, Lorenzo. *El Perfil del Profesor Mediador*. Madrid, Santillana/ aula XXI, 2003.
- Ucar, Xavier, Belvis Esther y Pineda Pilar. *Necesidades, Retos y Propuestas de Acción Para la formación permanente del Profesorado en Educación Infantil*. Barcelona, Revista Iberoamericana de Educación, 2007.



Web grafía.

Bravo, Luis. *Estrategias para la Iniciación de la lectura escrita para niños y niñas del nivel de transición*. Internet: www.docstoc.com/106360446/Estrategias-para-Inicial. Acceso: 25 abril 2012.

Borrego, J. *Método Inductivo en la Enseñanza de la Lectura*. Internet: www.clubensayos.com, Acceso: 5 Agosto 2013.

Coll, Cesar. *Infancia y Aprendizaje*. Internet://karm1.wordpress.com/2012/09/24/9-metodologias-para-contrar-restar-bisartrias/ Acceso: 25 mayo 2008.

EFE. *Cepal pide atender la primera infancia en combate contra la pobreza en A. Latina*. 7 de Agosto de 2013. 27 de Marzo de 2014. <<http://www.americaeconomia.com/politica-sociedad/politica/cepal-pide-atender-la-primera-infancia-en-combate-contrala-pobreza-en-la>>.

Espinoza, Alejandro. *Ejercicios de Comprensión Lectora*, Internet: www.mobosliteratosicus.blogspot.com. Acceso: 18 mayo 2009.

Escobar, Sixto. *La lectoescritura en los y las estudiantes de la Escuela la Perla*. Internet:www.monografias.com/trabajos96/lectoescritura/lectoescritura.shtml. Acceso: 15 junio 2010.

Martínez, Carmen y Molinati, Cristina. *Estrategias de Animación a la lectura*. Internet://www.monografias.com/trabajos66/mejorar-proceso-lectura/mejorar-proceso-lectura5.shtml . Acceso: 18 abril 2010.



Ministerio de Educación del Ecuador. *Marco legal de Educación Inicial*. Quito, 2003.

Internet. [Www.educacion.gob.ec/_upload/educacioninicial.ppt](http://www.educacion.gob.ec/_upload/educacioninicial.ppt) Acceso: 20 febrero 2010.

Morgan, Dj. *Conclusiones Marco Legal*. Quito 2013. Internet: [www.slideshare.net/morgandj2012 /conclusiones-marco-legal](http://www.slideshare.net/morgandj2012/conclusiones-marco-legal). Acceso: 20 febrero 2010.

Revista electrónica de investigación educativa, Entrevista con Reuven Feurestein “*El desarrollo del potencial de aprendizaje*”. vol. 4, N° 2, 2002. Acceso: 25 mayo 2010.

Rivero, José. *El Enfoque Constructivista y su importancia en la alfabetización Temprana*. Internet: www.docstoc.com/docs/105352434/ El-enfoque-constructivista-y-su-importancia-para-el-Desarrollo. Acceso: 23 marzo 2010.

Sacierain, Silvina. *Alfabetización en el Nivel Inicial*. Internet: www.maestrasjardineras.com. Acceso: 16 febrero 2010.

Rivero Luisana, Venezuela 2008. Correo personal. ludevari@hotmail.com. Acceso: 4 junio 2009.

Messina, N. Manzolido, V. *Alfabetización en el nivel Inicial*, www.educacióninicial.com. Acceso: Diciembre 2012. [www. Centro de Referencia Latinoamericana para la educación. Com](http://www.Centro de Referencia Latinoamericana para la educación. Com)



Anexos

Formatos o matrices de planificación curricular

Matriz de planificación no. 1

PLANIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN SIGNIFICATIVA

ORIGEN DE LA SITUACIÓN SIGNIFICATIVA:

NOMBRE DE LA SITUACIÓN SIGNIFICATIVA:

NOMBRE DEL CEI: _____ FECHA: Desde
_____ Hasta:

OBJETIVO DE LA SITUACIÓN SIGNIFICATIVA:

QUÉ HACER	RECURSOS Y MATERIALES	RESPONSABLES	CUÁNDO	ACTIVIDADES CUMPLIDAS	
				si	No

.....
.....

FIRMA DEL DOCENTE PARVULARIA/O:



Ficha de planificación didáctica

SITUACIÓN

SIGNIFICATIVA _____

FECHA _____ GRUPO DE EDAD _____

AÑOS

OBJETIVO ESPECÍFICO	OBJETO DE APRENDIZAJE
EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE
ESPACIOS DE APRENDIZAJE	MATERIALES Y RECURSOS

¿CÓMO

HACER?.....

.....



Anexo 2 Estrategias y Actividades

Lecturas para la casa.

Fichas de lectura.

Papitos léanme esta historia y ayúdenme a contestar estas preguntas.

El pesebre

Ramo, Arturo.

La abuela guarda en una cajita las figuras del pesebre, amontonadas, calladitos,. A allí están, durante todo el año, pastores, pastoras, ovejas, caballitos, casas envueltas en la paja pintada de verde.....Allí descansa el Niño Jesús, San José y la Virgen, la mula y el buey.

En diciembre, la abuela pone en un rincón de la casa un cajón sobre otro, otro y otroLos cubre con un papel grueso pintarrajeado de verde y rojo. Después la abuela abre su caja y va sacando, sacando, sacando.....Saca la paja verde, saca el pesebre con techo amarillo, de hierba seca, saca la estrella plateada que colgara en el portal. Pero lo primero que saca es al Niño en el Pesebre, a san José y a la Virgen.

La abuela los limpia cuidadosamente y los coloca en un sitio. Y junto a ellos, la mula y el buey. Después, un pastor con sus ovejas, por aquí; un caballito alegre por allá. No importa que algunas figuras sean de diferentes tamaño, lo que importa es que sea bonitos.

Y así poco a poco, con mucho tino, con mucha paciencia, la abuela organiza el pesebre. Los muchachos los ayuda, a veces. Y tal vez el hermano mayor el que



coloca las lucecitas eléctricas... Después vendrá la hora de quitar el nacimiento. Otra vez la abuela recogerá las figuritas y las guardara hasta el año que viene.

Instrucciones: Lea las veces que sean necesarias hasta que comprendas y luego marca con una X las respuestas correctas.

Pruebas de comprensión interactiva

¿Que guarda la abuela en su cajita?

Un juguete

Unas campanillas

Las figuras del pesebre

¿ De qué color es el papel grueso?

b) Azul y blanco

C)Verde y rojo

d) Amarillo y rojo

¿Qué es lo que saca primero la abuela?

Las campanillas

La mula y el buey

El niño, San José y la virgen

¿Quién es el que coloca las luces eléctricas?

El hermano

Un primo

El hermano menor.



(Ramo, 5).

El Elefante

Alejandro, Espinoza.

Dumbo era un elefante muy gracioso y juguetón. Su trompa era de un color gris-perla: la más bonita trompa que jamás se ha visto.

Pero ¡ay sus orejas eran tan grandes que le llegaban casi a las rodillas.

Por eso los otros elefantes del circo se burlaban. Las burlas de sus compañeros le ponían triste.

Entonces una ranita amiga le animaba:

No llores con esas orejas tu puedes volar....

Por qué no? – piaron las golondrinas.

Dumbo se subió al trapecio del circo, extendió las orejas y se soltó.

Qué maravilla Dumbo volaba

Como le envidiaban ahora sus grandes orejas los demás elefantes

Instrucciones:

Se las veces que sean necesarias hasta que comprendas y luego marca con una x la respuesta correcta.

Prueba de comprensión interactiva

¿Cómo es Dumbo?

Tímido



Graciosos y juguetón

De fuerte carácter

¿Cómo son las orejas de Dumbo?

Pequeñas

Normales

Muy grandes

¿Qué era lo mejor de tener las orejas tan grandes?

Podía oír mejor

Podía volar

Que a todos les gustaban

¿Quién era amiga de Dumbo que le animaba?

Una ranita

Una cierva

Una elefantita

¿Dónde se subió Dumbo la primera vez que voló?

un árbol

un columpio

un trapecio

(Espinoza, 3)



El Oso Meloso

El oso Meloso nació un día de lluvia. El médico lo vio tan serio que dijo la mamá.

El oso meloso no sabe reír,

se lo ve tan serio es un infeliz.

El oso Meloso se quiso esconder. El día de su primer cumpleaños lo vistieron muy hermoso y le tomaron una foto. Se asustó el fotógrafo y dijo:

El oso Meloso no sabe reír,

¿le duele la muela o querrá maní?

El oso Meloso se quiso esconder. Sus hermanos lo llevaron al circo. Los payasos hicieron reír a todos, menos a Meloso que estuvo muy serio. Un payaso dijo:

El oso Meloso no sabe reír.

¿es un oso serio o no sabe reír?

Los hermanos le hicieron cosquillas pero el oso Meloso siguió y preocupado. Con caras de asustados, los hermanos dijeron a la mamá:

Hermano meloso no sabe reír,

tal vez le molesta su enorme nariz.

La mamá cogió al oso Meloso, lo abrazó, lo besó, lo mimó y acarició.

El oso meloso ya sabe reír.

La madre le abraza y le da maíz.



Lecturas de reflexión

Una cajita para papá

Hace ya un tiempo un hombre castigó a su pequeña hijita de apenas 3 años de edad porque ella había desperdiciado un rollo de papel dorado, esos que sirven para envolver regalos. El dinero era muy escaso en aquellos días y el papel había costado muy caro.

El padre explotó en furia al ver que la niña trataba de envolver una cajita para ponerla debajo del árbol de navidad. La mañana siguiente la niña lleva la cajita a su padre y le dice: “Esto es para ti papito”. Él se sintió avergonzado de haber reaccionado con furia el día anterior, pero volvió a enfurecerse cuando al abrir la caja, encontró que estaba completamente vacía. Se volvió hacia ella y le dejó gritando: “No sabes que cuando das un regalo, se supone de haber algo adentro”.

La pequeña volteó hacia arriba con lágrimas en sus ojos y le dijo:

OH!! PAPITO, MI CAJITA NO ESTÁ VACÍA, YO LLENÉ DE BESITOS PARA TI, MUCHOS BESITOS DENTRO DE LA CAJITA, TODOS SOLO PARA TI.

El padre se sintió morir, puso sus brazos alrededor de su hija y le suplicó que la perdonara. Se dice que el hombre guardó la cajita dorada de su hija cerca de su cama por años y siempre que se sentía derrumbado, el abría la cajita y tomaba uno de los besos imaginarios de su pequeña hija que allí había encerrado recordando todo el amor de su tierna hija. De alguna forma todos hemos recibido una caja



dorada llena de amor incondicional y de veros de diferentes personas que han tocado nuestras vidas. El mejor regalo que un padre puede desear es el amor de sus hijos.

La factura

Alejandro, Espinoza.

Un niño se acercó a su madre que estaba preparando el almuerzo en la cocina y le entregó una nota de papel en el que había escrito algo. La señora después de secarse las manos, leyó lo que decía:

Por cortar el pasto: Dos dólares.

Por hacer los mandados: Tres dólares.

Por cuidar a mi hermano: Tres dólares.

Por tener buenas calificaciones: Cuatro dólares. Por sacar la basura; Seis dólares.

TOTAL ADEUDADO: DIECIOCHO DÓLARES.

La madre lo miró con fijeza, mientras él aguardaba con gran expectativa. La madre tomó el lápiz y al reverso de la misma nota escribió:

Por llevarte en mi vientre nueve meses: Nada. Por darte el primer beso de amor'- Nada,

Por la alegría y el amor de nuestra casa: Nada

Por tantas noches de desvelo y orar por ti: Nada

Por limpiarte la nariz y tomar tu mano: Nada



Por adorarte: Nada

COSTO TOTAL DE MI AMOR: NADA.

Cuando el niño terminó de leer lo que había escrito su madre, tenía los ojos llenos de lágrimas, la miró dulcemente y le dijo: perdóname madrecita, ahora sé que nada es comparado con tu amor y tus lágrimas.

Luego tomó el lápiz y escribió con letra muy grande al final de la hoja

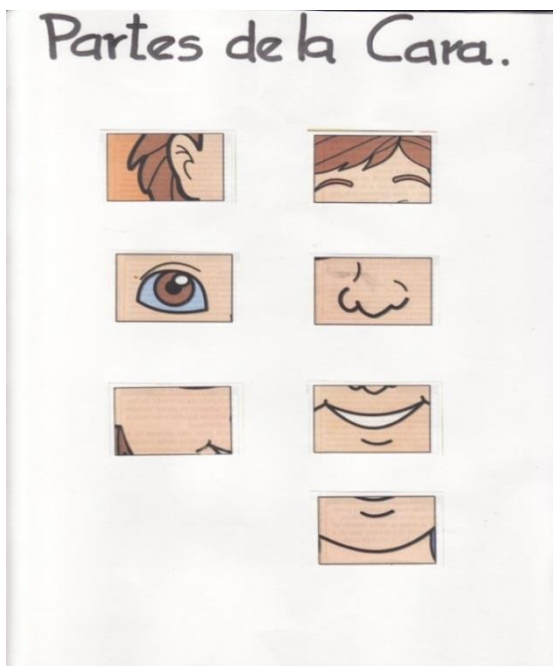
TOTALMENTE PAGADO.

REFLEXIÓN. - Nunca esperemos recompensas por las buenas acciones que tenemos. A veces es difícil entender que la mejor recompensa es el AMOR (Espinoza, 4).

A jugar con letras y palabras.

<u>Pollo</u>	<u>Barco</u>	<u>Llave</u>			
<u>Luna</u>		<u>Media</u>		<u>Calle</u>	
<u>Globo</u>	<u>Pez</u>	<u>Pajaro</u>			

			<u>Casa</u>	<u>Gato</u>	<u>Libro</u>
	<u>Foco</u>		<u>Flor</u>		<u>Muñeca</u>
			<u>Estrella</u>	<u>Perro</u>	<u>Bus</u>





La visita de Camilo

¡Hola amigos! Soy un muñeco y me llamo-----

Bueno así me bautizaron los niños y niñas de la clase, pero como ven me faltan varias cosas para llegar a ser un muñeco como todos los demás.

Me gustaría muchísimo que entre todos me ayuden a convertirme en un “Muñeco de Verdad” y ¿Saben cómo pueden ayudarme?




Es muy fácil todos los viernes iré de visita a casa de una niña o de un niño, y ahí en familia me colocarán una de mis cosas que me faltan, ¡UNA SOLA! por ejemplo pueden ser mis ojos o mis zapatos, o mi vestido, etc.; Entonces cuando me hayan conocido todas las familias estaré convertido en el mejor de los muñecos, seré un muñeco completo.

Otra cosita en este cuaderno que gustaría mucho que me cuentes algo acerca de por qué elegiste ponerme ese elemento y no otro y me presentes a quienes intervinieron en la elección del mismo; también puedes pegar una foto de tu familia para que todos nos conozcamos mejor, una adivinanza, algunos versos, una poesía o algo divertido que se les ocurra para, para compartir con los demás niños y niñas.

Cuando esté terminado volveré a visitarlos para jugar unos días con ustedes y después volveré a la clase a la que pertenezco con todos mis niños y niñas. El último día de clases haremos un sorteo para ver quién me lleva a vivir para siempre a su casita.

Atención las visitas serán los viernes y volveré a la escuelita los martes. ¿Me van a Cuidar Mucho Verdad?

Cuaderno de vocabulario.

<p>Yo</p>  <p>Karla</p>	<p>Mama</p>  <p>María</p>
<p>Papa</p>  <p>Pedro</p>	<p>Hermana</p>  <p>Victoria</p>

<p>Cabeza</p> 	<p>tronco</p> 
<p>Extremidades superiores</p> 	<p>Extremidades inferiores</p> 

Casa



Sala



Comedor



Cocina



Perro



Guauguau

Gato



Miau

Pavo











Caldo caldo




Pato



Cua cua

<p>Pollo</p>  <p>Pio pio</p>	<p>Gallina</p>  <p>cocoroco</p>
<p>Gallo</p>  <p>Kiquiriqui</p>	<p>Vaca</p>  <p>muuuu</p>

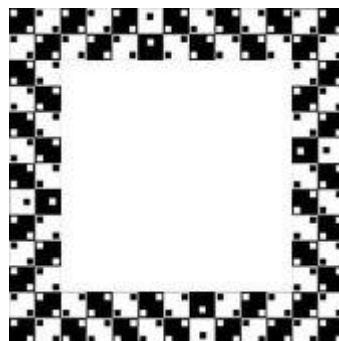
<p>Borrego</p>  <p>Meee</p>	<p>chancho</p>  <p>Oinc oinc</p>
<p>Sapo</p>  <p>Croac</p>	<p>León</p>  <p>grrr</p>

<p>Carro</p>  <p>Pipi</p>	<p>moto</p>  <p>brr</p>
<p>Barco</p>  <p>Buu</p>	<p>Avión</p>  <p>SSSSSSSSS</p>

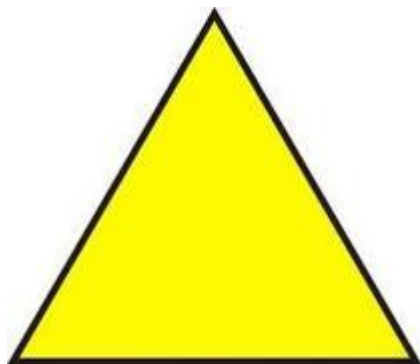
Circulo



Cuadrado



Triangulo



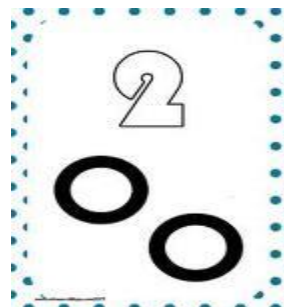
Rectángulo



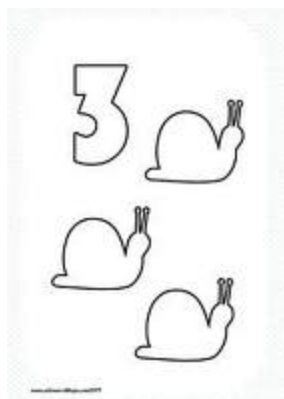
uno



dos



tres



cuatro

